

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Международная ассоциация психологов им. В. М. Бехтерева**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 1 (47) 2016 г.

Казань, 2016

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.



Журнал основан действительным членом Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором В.И. Андреевым в 2006 г.



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

Адрес редакции: г. Казань, ул. Межлаука, д.1. E-mail: samorazvitiye@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);

А.Р. Масалимова – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

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

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

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

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

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

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

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

М.П. Жигалова – доктор педагогических наук, профессор Брестского государственного университета (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 – заведующая отделом переводов

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 378(470.326)

Университетский центр превосходства

Айдар Минимансурович Калимуллин^а, Валерьян Фаритович Габдулхаков^б

Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

Для проектирования эффективной модели центра превосходства необходимо учитывать, что в них важную роль играют внешние источники (связи с источниками компетенций), взаимодействие внутри бизнес-единицы, эффективность деятельности центра (прибыльность и конкурентоспособность, инновационность, трансферт знаний) и инвестиции материнской компании. В статье актуализируется проблема соотношения науки и образования в них. Доказывается, что образование в центрах должно иметь стратегический характер (от дошкольного звена до высшего): опережающее обучение и обучение на высоком уровне трудностей (при одновременном создании психолого-педагогических условий личностного роста учащихся) позволяет выпускникам школ побеждать на всероссийских олимпиадах, организуемых рейтинговыми вузами и, соответственно, поступать в эти вузы вне конкурса. Поэтому современные лицеи для одаренных могут быть средоточием вовсе не одаренных: в них в подавляющем большинстве оказываются более или менее способные ученики. А станут ли они одаренными, зависит от многих причин, в том числе и причин, связанных с подготовкой для них специальных педагогических кадров. Тем более что повседневная практика показывает, что одаренными становятся часто не благодаря, а вопреки тому образованию, которое рассматривается как профильное или углубленное (только для одаренных).

Создание центров превосходства как инновационных структур науки и образования университета должно включать: разработку и обоснование собственной структуры развития, а затем уже поиск и обоснование идеи новшества; создание новшества, готового для продажи; продвижение инноваций в экономике и на рынке образовательных услуг. Особое значение при этом должны иметь механизмы и способы обоснования идей, экономической оценки инноваций, изучения рынка, оценки инновационных проектов, мотивации творчества и экономическое стимулирование инициативности персонала, управления целевыми программами, продвижения новшеств на рынок. Для руководящего персонала университетов приоритетным должно стать стратегическое проблемно-ориентированное управление, которое направлено на выявление и ранжирование конкретных проблем, определение масштаба и направлений их воздействия, возможных последствий и стратегии поведения в стандартных условиях.

Ключевые слова: модель, центр превосходства, университет, школа, гимназия, одаренность.

Введение

Известно, что в политике ведущих стран мира большую роль играет государственная поддержка передовых структур в системе науки и инноваций: такие структуры обеспечивают национальную конкурентоспособность на ключевых глобальных рынках. Именно поэтому в последние годы сформировалась особая форма научно-исследовательской организации – центры превосходства. Государственная поддержка центров превосходства в системе науки и инноваций играет в последние десятилетия все более важную роль в научно-технической политике ведущих стран мира. Именно такие структуры обеспечивают национальную конкурентоспособность на ключевых глобальных рынках. Поэтому в последние годы постепенно сформировалась особая форма научно-исследовательской организации и в России – центр превосходства (Заиченко С.А., 2008). В связи с

^а Калимуллин Айдар Минимансурович, доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: kalimullin@yandex.ru. Тел.: 8-9196826550. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^б Габдулхаков Валерьян Фаритович, доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: Pt_Gabdulhakov@mail.ru Тел.: 8-9050260544. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

этим увеличиваются потоки ресурсов, направляемых правительством на развитие лучших институтов в приоритетных для государства сферах науки и технологий. Но вместе с тем встают проблемы контроля эффективности использования средств, наиболее продуктивного объединения усилий разных организаций, распространения их достижений в экономике и т.п. Проблемы контроля эффективности центров превосходства сейчас активно исследуются и в России, и за рубежом. Центры выполняют две основные функции – научную и образовательную. Вторая часто оказывается в тени и, по сути, тормозит развитие первой. Поэтому целью нашего исследования было установить резервные возможности университета на стыке взаимодействия двух видов деятельности – научной и образовательной.

Исследование

Начнем с определения центра превосходства как структурной (научной и образовательной) единицы. Н.Н.Веселитская считает, что в настоящее время известны два противоположных подхода к определению центров превосходства (Веселитская Н.Н., 2010). Первый подход основан на исследовании развития подразделений компании и их координации и контроля (Bartlett C.A, Ghoshal S., 1986). Данный подход нашел отражение в работах Фраточи и Холм (Fratochii L, Holm U., 1998), Сурлемонт (Surlumont V., 1998), Холм и Педерсен (Holm U., Pedersen T., 2010), которые рассматривали центр превосходства как подразделение компании, деятельность которого приносит компании высокую добавленную стоимость, таким образом играя стратегическую роль к компании. Обычно такие центры ответственны за отдельные продуктовые направления или линии бизнеса в рамках всей компании в целом, но при этом распространяя свои компетенции и на локальные рынки сбыта. Данный подход имеет много общего с разрабатываемым ранее подходом «продуктовых мандатов», описывающим подразделения, ответственные за выпуск определенного типа продукции или продуктовой линейки для регионов или мировых рынков (Rugman A.M., 1983; Birkinshaw J.M., 1995). Второй подход рассматривает центры превосходства как «лучшую практику» («best practice»), распространяемые им по всей компании. Мур и Биркиншоу (Moore K., Birkinshaw J.M., 1998), например, рассматривают центры превосходства как фокальные точки создания и распространения знаний в компаниях. Лайл и Заваки (Lyle S.W., Zawacki R.A., 1997) определяют их как горизонтальные единицы, основанные на взаимосвязанных способностях или дисциплинах, используемых для усиления конкурентных преимуществ компании. С данной точки зрения, центры превосходства не связаны с определенным местоположением. При этом они отражают отдельные возможности небольших групп людей. Например, Accenture имеет группы компетенций, состоящие из 20-30 человек – экспертов в новых областях.

В России такие центры находятся в зачаточном состоянии. Публицист Л.Точилов напоминает, что по уровню бюджетных расходов на науку Россия в последние годы стала входить в шестерку мировых лидеров: 1) Швеция - 3,62 % от ВВП, 2) Япония - 3,48%, 3) Германия - 2,85%, 4) США - 2,66%, 5) Китай - 1,65%, 6) Россия - 1,48%, 7) Бразилия - 1,3%, 8) Индия - 0,9% (R&D Funding Forecast, 2013). Однако по результативности фундаментальных исследований (определяемой по зарубежным, или, как принято сейчас говорить, мировым показателям) – цитируемости, патентам, объему экспорта технологий и др. – страна неуклонно катится вниз. Государственные инвестиции в науку по большей части оказываются неэффективны. При этом сохраняется советская модель организации науки, при которой университеты и промышленные предприятия (основные "производители" современных исследований в развитых странах) остаются явными аутсайдерами при распределении инвестиций на науку.

Ректор Казанского федерального университета И.Р.Гафуров подчеркивает: «В советский период научные исследования закладывались в расходы, сейчас же компании финансируют исследования из своей чистой прибыли. Поэтому долгое время крупные предприятия предпочитали покупать на Западе готовые технологии. Но в последнее время всё меняется. Недавние санкции против России позволили пересмотреть стратегию многих компаний, изменились и взгляды на подготовку кадров и разработку технологий» (Гафуров И.Р., 2016). В то же время многие подчеркивают, что, пиная по делу и без дела "советскую модель организации науки", которая была передовой и абсолютно адекватной существовавшей тогда системе, многие просто заигрались в разнообразные "центры превосходства", как потенциальные рабы в дешёвые стеклянные бусы.

В академический рейтинг университетов мира 2015 г. российские вузы по-прежнему не входят (см. табл. 1).

Таблица 1. Академический рейтинг университетов мира – 2015

Ранг		Название университета	Страна	Сводный индекс	Выпускники-лауреаты премий	Преподаватели-лауреаты премий	Высокоцитируемые исследователи	Статьи, опубликованные в "Nature" и "Science"	Статьи, проиндексированные в SCIE и SSCI	Производительность ППС
2014	2015									
1	1	Гарвардский университет		100	100	100	100	100	100	76.6
2	2	Станфордский университет		73.3	40.7	89.6	80.1	70.1	70.6	53.8
3	3	Массачусетский технологический институт		70.4	68.2	80.7	60.6	73.1	61.1	68
4	4	Калифорнийский университет в Беркли		69.6	65.1	79.4	66.1	65.6	67.9	56.5
5	5	Кембриджский университет		68.8	77.1	96.6	50.8	55.6	66.4	55.8
6	6	Принстонский университет		61	53.3	93.4	57.1	43	42.4	70.3
7	7	Калифорнийский технологический институт		59.6	49.5	66.7	49.3	56.4	44	100
8	8	Колумбийский университет		58.8	63.5	65.9	52.1	51.9	68.8	33.2
9	9	Чикагский университет		57.1	59.8	86.3	49	42.9	49.8	42
9	10	Оксфордский университет		56.6	49.7	54.9	52.3	51.9	70.9	43.1
11	11	Йельский университет		54.5	47.6	50.4	51	58.8	63	37.8
12	12	Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе		50.7	29.5	47.1	52.3	47.2	70.7	31.6

Понятно, что на рейтинг может существенно повлиять деятельность центров превосходства. Сейчас среди критериев отбора центров превосходства называют следующие показатели:

1. Научная, инновационная и (или) образовательная деятельность в одном из прорывных направлений Программы повышения конкурентоспособности:

- информационные технологии и человек в информационном обществе;
- энергетика, ресурсосбережение и рациональное природопользование;
- гибкие технологии и новые материалы;
- живые системы и здоровье.

2. Формируемый в результате кооперации с ведущими мировыми научно-образовательными центрами потенциал будет активно использоваться в следующих направлениях:

- развитие приграничного сотрудничества со странами Евразийского экономического союза (Казахстана, Киргизии, Таджикистана), Монголии и отдельных регионов Китая;
- выход на рынки отдельных стран Африки, Ближнего Востока, в первую очередь туда, где реализуются проекты межгосударственного сотрудничества и присутствуют российские компании-партнеры университета;

- работа на развивающихся рынках Юго-Восточной Азии и Индии;
- участие в трансевропейских научных и/или образовательных программах.

3. Существенное влияние на достижение целевых показателей Программы:

- достижение «быстрых побед» – обеспечение быстрого прорыва в значении целевых показателей Программы;
- формирование долгосрочного результата – создание долгосрочных условий для достижения целевых показателей Программы.

К условиям создания центров превосходства по-прежнему относят преимущественно научные, образовательные – практически не учитываются (см. табл. 2).

Таблица 2. Условия создания Центров превосходства

Условия создания Центров превосходства:	
✓	Наличие критической массы специалистов высокого уровня
✓	Наличие условий для мобильности высококвалифицированного персонала
✓	Способность к междисциплинарным исследованиям
✓	Наличие уникального научного оборудования и высокотехнологичной инфраструктуры
✓	Возможность многоканального финансирования (от государства, бизнеса, самофинансирования, из международных фондов) на реализацию исследовательских проектов
✓	Способность обеспечить устойчивость к колебаниям объемов государственной поддержки
✓	Определены показатели эффективности деятельности с учетом декомпозиции до сотрудников. Работа должна строиться на принципах эффективного контракта и системы оценки результатов
✓	Установление специальных условий функционирования с определённой степенью свободы. Центры превосходства должны быть максимально гибкими в плане внутреннего управления и распоряжения ресурсами
✓	Возможность обеспечить значимый вклад в развитие Университета
✓	...

Много пишет об университетах мирового класса Джамиль Салми (Салми, Джамиль, 2009). В своих публикациях эксперт говорит о создании университетов, конкурентоспособных на мировом уровне, рассматривая университет как средство реформирования третичного образования.



Jamil Salmi,

a Moroccan education economist, is the World Bank's tertiary education coordinator. He is currently a member of the International Advisory Network of the UK Leadership Foundation for Higher Education, OECD's expert group on Assessing Higher Education Learning Outcomes, the Editorial Committee of OECD's Journal of Higher Education Management and Policy, and the International Rankings Expert Group.

*Jamil Salmi World-Class Universities 2014-07-21
<http://www.oecd.org/site/eduhe30/41805414.pdf>*

A report published last year in the United Kingdom described the radical changes affecting tertiary education in many parts of the world today as an 'avalanche'. But the rupture factors that are transforming the tertiary education landscape are not that recent. I believe that the avalanche started eleven years ago, when Shanghai Jiao Tong University published the first *Academic Ranking of World Universities*, widely known today as the famous - some would rather say infamous - Shanghai ranking. For the first time, all over the world, university leaders, policy-makers, employers, students and the public were provided with a hit parade of 'world-class universities'.

This article was originally published on the British website wonkhe on 9 July 2014.

На многочисленных примерах Джамиль Салми прослеживает пути трансформации высших учебных заведений в организации мирового класса. Эксперт показывает роль государства в этом

процессе, иллюстрируя это рейтингами лучших университетов мира, анализирует список наиболее успешных инициатив по повышению качества высшего образования в различных странах. По его примерам видно, что особую роль в них играли центры превосходства. Однако его внимание в основном привлекают меры, связанные с финансированием развития науки при участии правительства, меры же, связанные с развитием образования как условия становления и развития науки, остаются практически вне поля его зрения.

Сейчас среди основных типов центров превосходства называют стратегический, системный, экспериментальный (см. табл. 3), в качестве практической реализации таких центров часто называют научно-исследовательские лаборатории – например, лабораторию Беркли (см. рис. 1), организационную структуру лаборатории чаще характеризуют на примере ведущих университетов мира (см. рис. 2, 3) (Заиченко С.А., 2008).

Таблица 3. Три основных типа центров превосходства в мировой практике

Тип центра превосходства			
	стратегический	системный	экспериментальный
Способ организации	«Выращивание» центров превосходства при участии существующих организаций	Развитие центров превосходства на базе существующих организаций	Поддержка существующих центров превосходства
Особенности организации	Самостоятельная организация, обеспеченная инфраструктурой и материально-технической базой	Группа организаций, объединенных общей инфраструктурой и системой распределения средств	
Масштабы участия государства	Крупные	Средние	Малые
Уровень автономности	Низкий	Средний	Высокий
Специфика научно-исследовательской деятельности	Концентрация усилий на выполнении конкретных прорывных проектов	Концентрация усилий на развитии конкретных передовых направлений	Концентрация усилий на поиске новых перспективных направлений и воспроизводстве знаний
Пример	Национальные лаборатории страны; объединенные лаборатории внутри страны; будущие национальные исследовательские центры	Институты научных сообществ страны; центры превосходства в определенных сферах науки; государственные научные центры	Практика блок-грантов ведущим вузам; программа поддержки инновационных вузов России

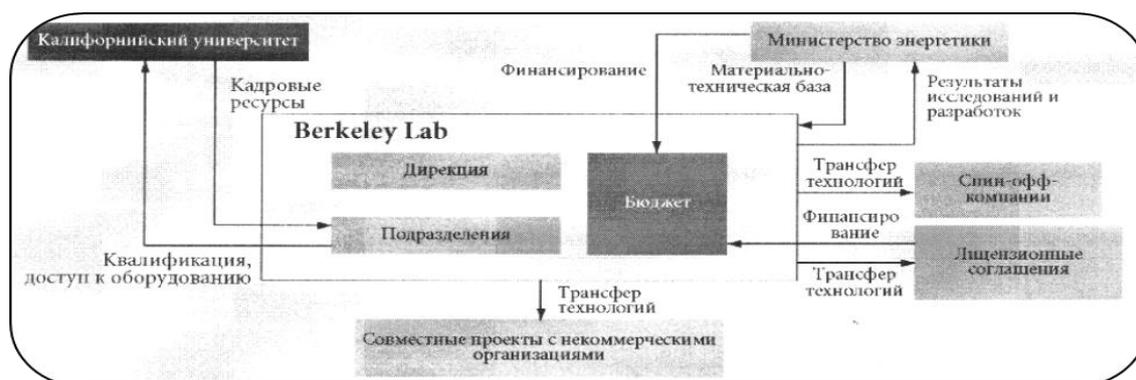


Рисунок 1. Организационная структура лаборатории Беркли

Каждый университет и каждый центр сопровождает эксперт, через эксперта проходят все проекты, трансфер знаний осуществляют специализированные компании (см. рис. 2).

На каждом уровне действует министерство, научный совет, оценочная комиссия, финансовое управление. При этом ответственное ведомство регламентирует блок-гранты, а оценочная комиссия – результаты оценивания (см. рис. 3).

В Советском Союзе был большой комплекс научно-исследовательских лабораторий (в структуре Академии педагогических наук СССР, впоследствии РАО). Этот комплекс поддерживал высокий уровень образования и науки. Сейчас этот комплекс практически оторван от практики образования, на первом плане стоит Высшая школа экономики.

Среди основных характеристик (признаков) центров превосходства специалисты Высшей школы экономики называют и конкурентоспособность образовательных программ на мировом рынке (см. табл. 4). Проявлением этой характеристики обычно является приток иностранных студентов. Поэтому программы должны быть англоязычными и доступными. Это существенно сужает возможности участия в реализации этих программ русскоязычных отечественных ученых.

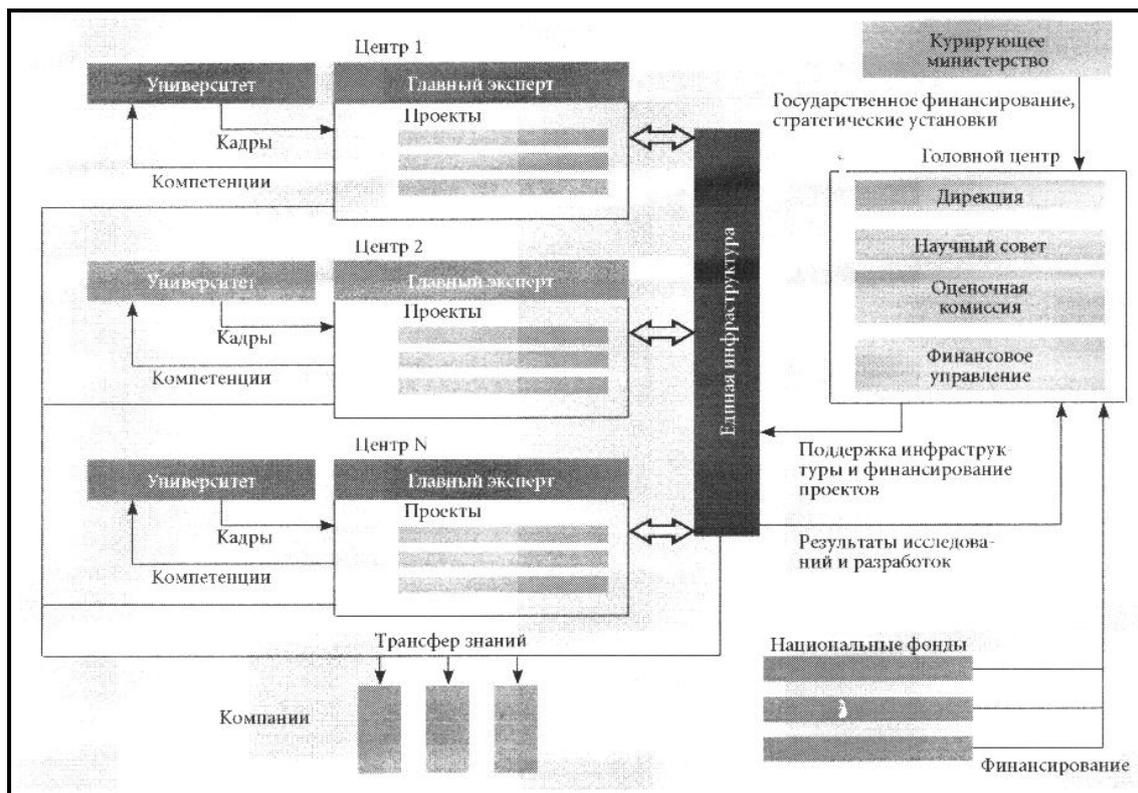


Рисунок 2. Организационная структура системных центров превосходства



Рисунок 3. Организационная структура центра превосходства на базе университета

Таким образом, для проектирования эффективной модели центра превосходства необходимо учитывать, что в них важную роль играют внешние источники (связи с источниками компетенций), взаимодействие внутри бизнес-единицы, эффективность деятельности центра (прибыльность и конкурентоспособность, инновационность, трансферт знаний) и, конечно, инвестиции материнской компании (Frost T.S., Birkinshaw J.M., Prescott C. Ensign, 2002).

Примером такого центра может быть Иннополис в Казани. Идея создания проекта Иннополис зародилась в октябре 2010 года. Изначально проект укрупнённого ИТ-парка фигурировал под названием ИТ-Деревня и предполагал развитие общей численности населения до 50 000 человек, но в процессе разработки проекта мастер-плана, было принято решение о более высоких перспективах и развитии проекта до нового города — Иннополиса с общей численностью населения около 155 000 человек.

Сильные обеспечивающие стороны проекта «Иннополис Казань» — наличие в Казани вузов, в том числе трёх федеральных университетов, высокий образовательный и научный потенциал города и республики, планирование по принципу «живи — учись — работай — отдыхай».

Таблица 4. Основные характеристики (признаки) центров превосходства

Основные характеристики (признаки) Центров превосходства:	
Глобальные ориентиры	• Ориентация на глобальные прорывные задачи и стратегические национальные приоритеты
Высокое качество	• Образцовое качество и результативность научных исследований и разработок
Интеграционная деятельность	• Организация трансфера знаний и технологий, развитие междисциплинарных связей
Лидерство	• Обеспечение лидерства в приоритетных для государства направлениях научно-технического развития
Конкурентоспособность образовательных программ на мировом уровне	• Привлечение иностранных студентов на программы обмена и обучение в УрФУ

При поддержке правительства Российской Федерации и Республики Татарстан 9 июня 2015 года состоялось открытие Иннополиса — был дан официальный старт жизни нового города. Чтобы привлечь в Иннополис самые крупные и перспективные технологичные компании, на территории города создана Особая экономическая зона. Размещение в ОЭЗ «Иннополис» даёт целый набор преимуществ компаниям-резидентам. Ключевой инфраструктурный объект ОЭЗ — технопарк. Это комплекс современных зданий, в которых созданы все условия для комфортной работы резидентов. Резидентами ОЭЗ «Иннополис» могут стать компании, специализирующиеся в разных сферах инновационной деятельности, при этом приоритетным направлением специализации для ОЭЗ «Иннополис» являются информационно-коммуникационные технологии.

Ключевыми объектами на территории особой экономической зоны являются здания технопарков, представляющие собой высокотехнологичные, многофункциональные комплексы с офисными помещениями, центрами разработок и развитыми конференц-возможностями. Резиденты ОЭЗ «Иннополис» смогут арендовать готовые офисные помещения в технопарках, получив доступ к современной инфраструктуре и необходимым сервисным услугам для успешного ведения бизнеса. В случае аренды земельного участка и строительства собственного офисного или производственного здания, резиденты получают доступ к готовой инженерной инфраструктуре с возможностью подключения к инженерным сетям на льготных условиях.

Среди льгот и преференций для резидентов называют: специальный налоговый режим, специальный таможенный режим, доступ к необходимой инфраструктуре на льготных условиях, льготные условия аренды земельных участков, доступ к высококвалифицированным кадровым ресурсам, дополнительные возможности по привлечению иностранных высококвалифицированных специалистов, упрощённый режим администрирования. В таких условиях может успешно осуществляться трансферт знаний. Однако условия ещё должны заработать.

Многие специалисты забывают именно об этом — о создании условий для трансфера знаний: невозможно обеспечить научный прорыв без правильно поставленной образовательной траектории.

В разных вузах России сложились разные образовательные траектории. Например, такие столичные вузы России, как МГУ им. М.В.Ломоносова и МГТУ им. Н.Э.Баумана, готовят для себя абитуриентов уже с дошкольного возраста. К примеру, МГУ им. М.В.Ломоносова ежегодно проводит международные научно-практические конференции «Обучение и воспитание детей дошкольного возраста», публикуя результаты научных исследований и передового опыта в изданиях Scopus и WoS.

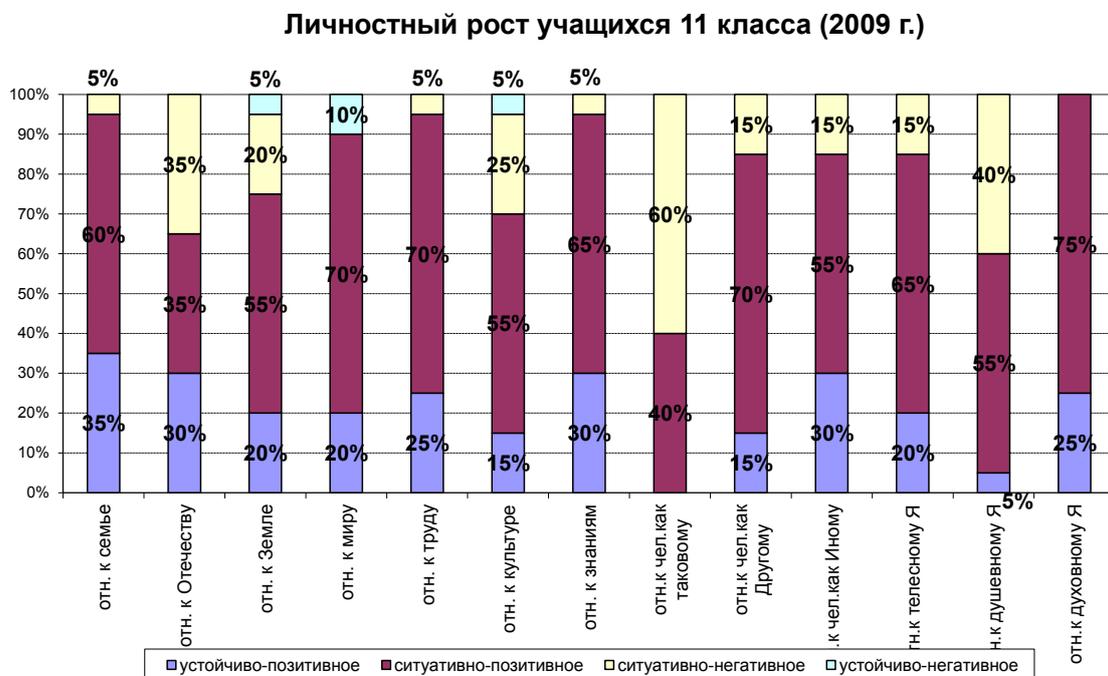
Педагогический эксперимент

Мы провели исследование по определению эффективности взаимодействия гимназии № 3 г. Зеленодольска с вузами Москвы. Эксперимент имел эмпирический характер и был связан с анализом практической деятельности гимназии № 3 г. Для этого мы проанализировали особенности подготовки абитуриентов для МГУ им. М.В.Ломоносова и МГТУ им. Н.Э.Баумана в гимназии № 3. Обучение начинается с 5-ти лет в дошколе – Малышкиной школе – по системе Л.В.Занкова. Программа Малышкиной школы практически включает программу начальной школы, в чём-то даже её опережает. Никакого отбора в гимназию не проводится, для поступления в первый класс достаточно желание родителей и детей. Однако сможет ли там учиться ребёнок, не прошедший Малышкину школу, – вопрос риторический.

Занятия в форме игры проводят педагоги высшей квалификации, авторы оригинальных методических разработок, получивших признание и в России, и за рубежом.

В результате уже в первом классе начальной школы (после Малышкиной школы) дети могут осваивать программу 3-го и даже 5-го классов. Опережающее обучение и обучение на высоком уровне трудностей (при одновременном создании психолого-педагогических условий личностного роста учеников – см. диаграммы 1, 2) позволяет выпускникам гимназии успешно учиться не только в начальной и средней школе, но и побеждать на всероссийских олимпиадах, организуемых столичными вузами и, соответственно, поступать в эти вузы вне конкурса.

Причем динамика личностного роста учащихся коррелирует с динамикой поступления в рейтинговые вузы и с динамикой их самореализации в научной сфере. Психологи гимназии очень строго следят за этой динамикой. Осуществляется комплексная воспитательная и развивающая работа с детьми. Поэтому учащиеся этой гимназии выглядят гармоничными и в интеллектуальном, и в нравственном проявлении.



Личностный рост учащихся 11 класса (2011 г.)

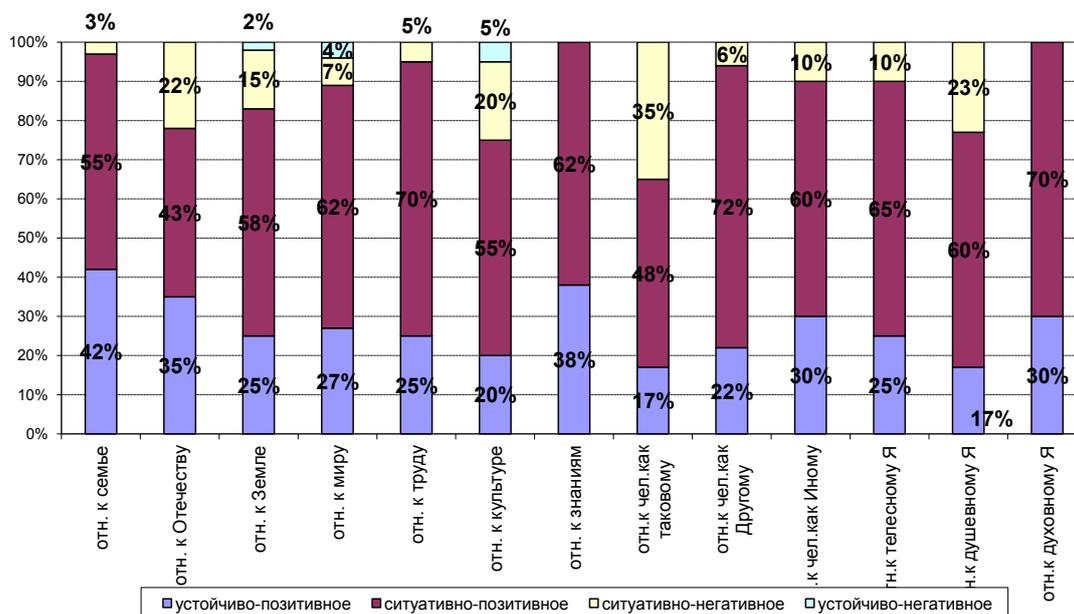


Диаграмма 2.

Результаты исследования

В качестве результатов такого эмпирического исследования мы рассматривали не данные ЕГЭ (они и так высокие), а процесс самореализации учащихся в жизни. Анализ школьных материалов показал, что выпускники гимназии № 3 оказываются востребованными не только в МГУ им. М.В.Ломоносова и МГТУ им. Н.Э.Баумана, но и в других рейтинговых вузах России, затем (после окончания вузов) они становятся известными учеными в ведущих научных центрах России, США и других стран.

Почему этих выпускников нет в КФУ, КНИТУ или в Казанской медицинской академии? Ведь эти вузы рядом и постоянно проводят профориентацию. В общении с педагогическим коллективом гимназии удалось выяснить, что некоторые выпускники поступали в эти вузы, но через полгода, максимум год переводились в московские университеты. Не устраивали качество преподавания и общая атмосфера вуза – атмосфера, не создававшая условия для личностного роста студента. Причиной, видимо, является разрыв воспитательной и развивающей работы в вузах. Воспитателями студентов оказываются не лидеры университетской науки, а кураторы академических групп. В столичных же вузах – МГУ им. М.В.Ломоносова и МГТУ им. Н.Э.Баумана – традиционно особую роль в становлении личности студента играют известные учёные.

Мы пришли также к выводу, что современные лицеи для одаренных могут быть средоточием вовсе не одаренных: в них в подавляющем большинстве оказываются более или менее способные ученики. А станут ли они одаренными, зависит от многих причин, в том числе и причин, связанных с построением образования, а также с подготовкой для этого образования специальных педагогических кадров: не каждый педагог может видеть одаренных, а тем более успешно работать с одаренными. Практика показывает, что одаренными становятся часто не благодаря, а вопреки образованию. Наверно, надо чаще вспоминать слова Уильяма Уорда: «Посредственный учитель излагает. Хороший учитель объясняет. Выдающийся учитель показывает. Великий учитель вдохновляет». Поэтому образование, методика и технологии его реализации должны рассматриваться в центрах превосходства как приоритетные сферы деятельности. Как составные компоненты этих центров могут быть специализированные научно-исследовательские лаборатории – лаборатории диагностики и развития одаренности, эффективных технологий образования и др., а также постоянно действующие при них специальные психолого-педагогические симпозиумы, семинары, конференции и т.д. Опыт МГУ им. М.В.Ломоносова и МГТУ им. Н.Э.Баумана об этом красноречиво свидетельствуют.

Выводы

Создание центров превосходства как инновационных структур университетской науки должно включать: разработку и обоснование собственной структуры развития (включая не только науку, но и образование, воспитание, развитие), а затем уже поиск и обоснование идеи новшества; создание новшества, готового для продажи; продвижение инноваций в экономике и на рынке образовательных услуг.

Особое значение при этом имеют механизмы и способы обоснования идей, экономической оценки инноваций, изучения рынка, оценки инновационных проектов, мотивации творчества и экономическое стимулирование инициативности персонала, управления целевыми программами, продвижения новшеств на рынок. Для руководящего персонала университетов приоритетным должно стать стратегическое проблемно-ориентированное управление, которое направлено на выявление и ранжирование конкретных проблем, определение масштаба и направлений их воздействия, возможных последствий и стратегии поведения в стандартных условиях.

К сожалению, в настоящее время к решению стратегических проблем развития центров превосходства подходят эпизодически, под «нажимом» вышестоящих структур или сложившейся на какой-то определенный момент ситуации. И в том, и другом случае принятие решения приходит на интуитивном уровне и, по существу, не устраняет проблемы и не учитывает долгосрочное влияние факторов, обусловивших их возникновение.

Литература

- Заиченко С.А. Форсайт № 1 (5) 2008. С. 42-49. http://bio.sfu-kras.ru/files/129_zaicenko_center_of_excellence.pdf
- Веселитская Н.Н. 2012. Центры превосходства как инструмент инновационного развития университетов и промышленности НИУ ВШЭ.
- Гафуров, И.П. 2016. Сайт КФУ: <http://kpfu.ru/news/salmi-vstrecha-s-ректором-199373.html>
- Салми, Джамиль. 2009. Создание университетов мирового класса / Джамиль Салми; пер. с англ. – М.: Издательство «Весь Мир», - 132 с. ISBN 978-5-7777-0448-1
- Источник: R&D Funding Forecast 2013.
- Bartlett C.A., Ghoshal S. 1986. Tap your subsidiaries for global reach. *Harvard Business Review*. Vol. 64(6). P. 87–94.
- Fratocchii L., Holm U. 1998. Centres of excellence in the international firm. *Multinational Corporate Evolution and Subsidiary Development* / Birkinshaw J., Hood N (eds). Basingstoke, Hampshire: Macmillan. P.189–205.
- Surlemont B. 1998. A typology of centres within multinational corporations: an empirical investigation. *Multinational Corporate Evolution and Subsidiary Development* / Birkinshaw J., Hood N (eds). - Basingstoke, Hampshire: Macmillan, 1998. – P.162–188.
- Holm U., Pedersen T. 2010. The Emergence and Impact of MNC Centres of Excellence: A Subsidiary Perspective. London: Macmillan. P. 131–153.
- Rugman A.M. 1983. *Multinationals and Technology Transfer: The Canadian Experience*. New York: Praeger.
- Birkinshaw J.M. 1995. *Entrepreneurship in multinational corporations: the initiative process in Canadian subsidiaries*. Doctoral dissertation. Western Business School.
- Moore K., Birkinshaw J.M. 1998. Managing knowledge in global service firms: centers of excellence. *Academy of Management Executive*. Vol. 12, N 4. P. 81-92.
- Lyle S.W., Zawacki R.A. 1997. Centers of excellence: empowering people to manage change. *Information Systems Management*. Winter. P. 26–29.
- Frost T.S., Birkinshaw J.M., Prescott C. Ensign, 2002. Centers of excellence in multinational corporations.

УДК 159.957

О структуре многомерного мышления

Алина Николаевна Лунина^а, Светлана Георгиевна Добротворская^б

*Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Российская Федерация*

Актуальность работы обусловлена тем, что в современных условиях необходимо у студентов высших учебных заведений развивать такое мышление, которое будет способствовать становлению личности, готовой в короткие сроки находить эффективные и разнообразные способы решения профессиональных и жизненных задач. Цель статьи заключается в характеристике особенностей многомерного мышления, а также раскрытии его структуры.

В статье представлены современные условия, в рамках которых проходит процесс развития и становления профессиональной личности, даны определения понятий: «критическое мышление», «рефлексивное мышление», «творческое мышление», «прогностическое мышление», «системное мышление». Далее из указанных понятий сформировано определение «многомерное мышление» и структура. Представлены результаты исследования среди аспирантов первого года обучения, которое заключалось в выявлении различных видов мышления, а также разработке приемов и методов их развития.

Ключевые слова: многомерное мышление, критическое мышление, рефлексивное мышление, системное мышление, прогностическое мышление, творческое мышление.

Введение

Время диктует новые, более высокие требования к специалистам различных направлений. Выпускники высших учебных заведений приходят на свое место работы и осознают часто, что знания, которые они получили в вузе, трудно применимы. Работодатели же требуют от молодых специалистов не только знаний в конкретной области, но и готовности, умений и навыков в овладении в короткие сроки совершенно новым материалом, способностей самостоятельно обучаться, развиваться и расти. Более того, второе требование в настоящее время выступает более значимым для работодателей при выборе специалиста. Ведь от молодых специалистов требуют в короткие сроки находить нетривиальные решения нестандартных профессиональных задач. При этом в процессе образования возникает противоречие между необходимостью преподавания конкретных знаний и потребностью работодателей в специалистах, обладающих не столько знаниями, сколько способностью в кратчайшие сроки овладеть новыми.

Таким образом, в современной ситуации совершенствование процесса подготовки выпускников вузов становится одной из самых важных проблем. А именно, значимым становится вопрос развития у студентов такого вида мышления, которое позволит им успешно реализоваться, которое гарантирует овладение эффективными приемами решения задач различных уровней сложности.

В.И.Андреев в своих работах дифференцировал несколько видов мышления. Это системное, творческое, критическое, рефлексивное и прогностическое мышление (Андреев, В.И., 2015). Следует отметить, что каждый из данных видов мышления тесно связан с другими.

Существует большое количество определений указанных видов мышления. Но в связи с многогранностью данных понятий конкретные полноценные определения дать довольно сложно. Представим несколько определений, используемых в различных работах авторов, изучавших мышление, которые наиболее точно раскрывают смысл данных понятий.

Так, в работе В.И.Андреева представлено следующее определение: «системное мышление – это сложное многомерное мышление, в процессе и в результате которого в решении определенно-го вида задач и проблем субъект деятельности актуализирует, анализирует и раскрывает предмет

^а Лунина Алина Николаевна, аспирант кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, E-mail автора: alinalunina@mail.ru, тел.: 89172432984. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^б Добротворская Светлана Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань. E-mail автора: alinalunina@mail.ru, тел.: 89172432984. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

исследования как систему, выявляя в ней системообразующие компоненты, структуру их взаимосвязей, цели, условия и закономерности функционирования, развития и саморазвития системы в целом» (Андреев, В.И., 2015, с. 82). Данный вид мышления позволяет оценить при решении задач взаимосвязанность, целостность, многомерность различных явлений и процессов. В тоже время, не смотря на прозрачность определения системного мышления и его значимость для формирования многомерного мышления у студентов, большее внимание в педагогическом процессе в настоящее время уделяется творчеству и развитию творческого мышления.

Работы многих отечественных и зарубежных ученых посвящены развитию именно творческого мышления. При изучении указанного вида мышления следует отметить работы Г.С.Альтшуллера (Альтшуллер Г.С., 1979), в которых указано на наличие большого количества многообразных типов и видов творческих, в том числе изобретательских задач.

Под творческим мышлением при этом можно понимать такое мышление, которое позволяет дать принципиально новый взгляд на ситуацию, создать новый способ решения проблемы, на основе чего достигается такой результат, который обладает вполне определенной новизной.

Исследование

Вопросы развития и формирования творческого мышления тесно связаны с проблемами развития критического мышления. Одним из основоположников развития критического мышления в процессе обучения чаще всего называют американского философа и педагога Дж.Дьюи (Дьюи, Дж., 1997), который в своих работах настоятельно рекомендовал педагогам уделять внимание именно данному виду мышления обучаемых. Критическим мышлением В.И.Андреев обозначил «мотивированную, осознанную, многомерную критериально-оценочную мыслительную деятельность, требующую выявления, оценки и доказательства истинности или ложности, правильности или ошибочности теорий, положений, высказываний в процессе решения задач и проблем, а также требующую доказательной рефлексивной самооценки истинности или ложности, правильности или ошибочности собственной деятельности, ее процесса и результата» (Андреев, В.И., 2015, с. 116).

Концепцию рефлексивного мышления в образовательный процесс изначально также внедрял Дж.Дьюи, он утверждал, что рефлексивное мышление образует «активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения, или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит» (Дьюи, Дж., 1997, с.10). Анализируя собственный педагогический опыт, нами была выявлена особая сложность в понимании студентами данного вида мышления, а вследствие чего и сложность в его развитии. В то же время именно рефлексивное мышление в большой степени способствует переходу процесса развития студентов в саморазвитие, образования в самообразование. Обобщая изложенное, можно констатировать, что «рефлексивное мышление – с психолого-педагогической точки зрения – это мышление, опирающееся на внутрисубъектный, личностный диалог с самим собой, который постоянно и целенаправленно актуализирует, активизирует и творчески саморазвивает способности личности к самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации» (Андреев, В.И., 2015, с.135).

Развитие рефлексивного мышления – один из самых сложных процессов. На становление данного вида мышления, в том числе, сильно влияет способность человека прогнозировать, «смотреть в будущее».

Так, в последнее время все больше и больше в различных сферах человеческой деятельности встречаются задачи и проблемы, требующие выстраивания моделей поведения явления и прогнозирования ситуации. Для эффективного решения данных задач необходим высокий уровень прогностического мышления. В исследованиях Л.А.Регуш понятие «прогнозирование» раскрывается с точки зрения психологии: прогнозирование понимается как «познавательная деятельность, которая приводит к знанию будущего при определенных условиях», а также как «познавательная прогностическая деятельность, результат которой имеет специфику отражения будущего с учетом вероятности его наступления и различной временной перспективы» (Регуш Л.А., 2003, с.10-11). Данные определения четко характеризуют понятие прогнозирования как познавательной деятельности, а также выводят на понимание прогностического мышления.

Прогностическим мышлением можно тогда считать такой вид «мышления, который проявляется и реализуется в ситуациях и методах решения определенного класса проблем и задач на прогнозирование, требующих высоко развитых исследовательских способностей для предсказания, предвидения наиболее вероятностного определения состояния, тенденций развития какого-либо явления, процесса, системы на определенную перспективу, в процессе решения которых осуществляется создание и(или) проектирование новых продуктов, новых результатов, относительно

предсказания развития в соответствующем пространстве и во временной перспективе объектов, процессов, событий, развития различного вида систем» (Андреев, В.И., 2015, с.151]. Именно умение «предсказывать» будущее, а на самом деле, учитывая имеющиеся данные, строить модели поведения окружающих объектов, является на наш взгляд одни из самых востребованных умений.

Анализируя данные определения, взаимосвязь данных видов мышления можно представить в виде диаграммы (рис. 1.):



Рисунок 1. Структура многомерного мышления

Рассмотрим взаимосвязи, представленные в данной схеме подробно. Любой из рассматриваемых видов мышления, прежде всего, определяется конкретным видом задач и проблем, при решении которых требуется использовать приемы и методы, связанные с конкретным видом мышления. В тоже время при решении любой задачи возникает тесное взаимодействие творческого, прогностического, критического, системного и рефлексивного мышления.

Если творческим мышлением можно считать мышление, позволяющее создавать новый вариант решения возникающей проблемы, дающее принципиально новый взгляд на ситуацию, то именно данному виду мышления в настоящее время уделяется в процессе образования наибольшее внимание, и именно оно позволяет эффективно развиваться человеку и проявлять свое «Я».

В то же время следует отметить, что творческое мышление тесно связано с системным, критическим, рефлексивным, прогностическим и другими видам мышления при решении разнообразных задач и проблем.

Так, подбор нового решения задачи невозможен без ее системного анализа. Системное мышление в решении конкретной задачи проявляется в способности выделять базовые элементы системы, выявлять связи и отношения данных элементов, анализировать и прогнозировать развитие системы. Нужно отметить, что четко вырисовывается связь между системным и прогностическим мышлением. Моделирование процесса развития системы происходит на основе выявленных элементов задачи как системы и их связей.

Стоит также отметить, что от уровня развития прогностического мышления у человека зависит и правильность выбора им приемов и методов исследования, а также их эффективность. Таким образом, в развитии прогностического мышления особенную роль играет уровень овладения методами и моделями прогнозирования.

Взаимосвязь прогностического и творческого мышлений также очень тесна, ведь прогнозирование связано с предсказанием будущего, то есть представляется как творческий процесс преобразования изучаемого объекта.

Обнаружить несоответствия принятого решения, осознать истинность или ложность теории, анализировать, доказать или опровергнуть предположение – все это позволяет выполнить критическое мышление. Оно особенно важно при представлении и обосновании результатов решенной задачи.

Необходимо отметить, что критическое мышление связано с рефлексивным. Это объясняется тем, что рефлексивное мышление, в свою очередь, обусловлено самоанализом и самооценкой, то есть связано с возможностью критиковать самого себя.

Очевидно, что при прогнозировании ситуации, возможного поведения объектов мы проводим критику нереальных вариантов развития событий. В этом процессе и проявляется связь между критическим и прогностическим мышлением. Также проявляется взаимодействие критического

мышления с творческим и системным. Ведь критическое мышление позволяет выявить необходимые несоответствия элементов системы, а также отделить ложное от верного, вследствие чего возможно проанализировать, доказать или опровергнуть ту или иную идею.

Кроме того, при решении любой задачи человек использует свой личный опыт решения других задач. Ни прогнозирование, ни выявление системных элементов, ни создание чего-либо нового невозможно без осмысления и осознания себя – собственных прошлых действий, поведения, опыта. Таким образом, использование рефлексивного мышления также тесно связано с другими видами мышления.

Итак, мы видим, что для эффективного решения любой профессиональной задачи необходимо одновременное использование всех видов мышления: творческого, системного, прогностического, критического и рефлексивного. В этом и проявляется многомерность мышления – умения использовать, варьировать различные виды мышления в определенный момент времени, многомерность мышления также проявляется в тесном взаимодействии всех видов мышления.

В.И.Андреев, анализируя опыт своей педагогической деятельности и обобщая различные работы по многомерному мышлению, дает следующее его определение: «Многомерное мышление человека как психический процесс – это одна из важнейших характеристик многомерности отражения объективной действительности и результат становления и высокого уровня проявления многомерных свойств и способностей человека, его индивидуальности и субъективности, проявляющихся и творчески саморазвивающихся как многомерное логическое, системное, творческое, критическое, рефлексивное, прогностическое и другие виды мышления, которые с внешней стороны детерминированы многообразием интеграций, трансформаций и комбинаций различных видов и форм самого мышления человека» (Андреев, В.И., 2015, с. 76).

Анализируя данное определение, становится ясно, что многомерное мышление используется не только для решения задач, но и для любой деятельности человека.

В то же время, осознавая значимость многомерного мышления, проведенное исследование среди аспирантов первого года обучения Казанского (Приволжского) федерального университета продемонстрировало, что у обучающихся имеется слабое представление понятия каждого представленного выше вида мышления. К тому же студенты практически не обладают приемами и методами развития данных видов мышления.

Педагогический эксперимент и его результаты

108 аспирантам университета, обучающимся социально-экономическим, гуманитарным, физико-математическим и естественным наукам, было предложено выполнить два задания. Сначала необходимо было охарактеризовать основные признаки 5 видов мышления – творческого, рефлексивного, системного, прогностического, критического. Второе задание заключалось в представлении различных приемов и методов развития данных видов мышлений.

Проанализировав работы аспирантов, стало ясно, что только 5 % обучающихся полноценно смогли выполнить первое задание, а с приведением примеров приемов и методов развития мышлений справилось только 3 %.

Следующие круговые диаграммы представляют анализ работ студентов, а именно отображают процент студентов, которые справились с заданием, которые слабо справились и не справились совсем.

На рисунке 2 отображены в процентном соотношении результаты студентов по заданию 1 – определения понятий разных видов мышления.

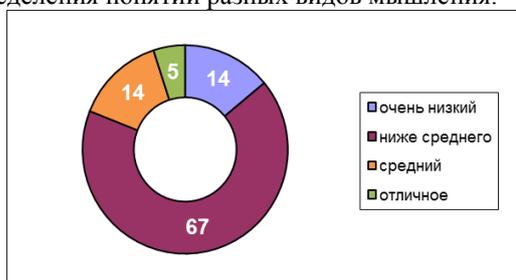


Рисунок 2. Полнота определения аспирантами сущностных характеристик различных видов мышления

Так, ясно видно, что только 5 % дали развернутые ответы по определению всех 5 видов мышления, 14 % обучающихся показали средний результат (представлено меньше 3 признаков или

представлены признаки не каждого вида мышления). В то же время 14 % и 67 % показали очень низкие результаты и ниже среднего (представлен только 1 признак) соответственно.

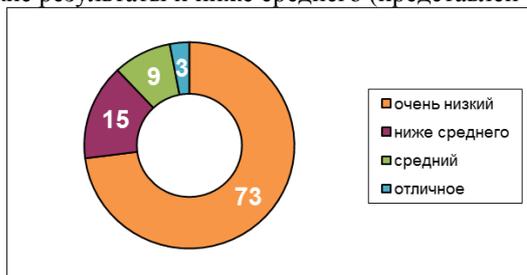


Рисунок 3. Полнота представлений аспирантов о приемах и методах развития различных видов мышления

Рисунок 3 показывает, что только 3 % студентов обладает глубокими знаниями о приемах и методах развития мышления. Количество же студентов, показавших очень низкие результаты и ниже среднего по данному заданию составило 15 и 73 % соответственно.

Анализируя каждый вид мышления, можно сделать вывод, что с характеристикой творческого мышления аспиранты справились лучше всего – порядка 40 % обучаемых более чем по 2-м признакам указанного типа мышления. Полученные результаты были ожидаемы, так как развитию данного вида мышления, как мы ранее уже указывали, уделяется большое внимание в современном образовательном процессе.

Понимание же рефлексивного и прогностического мышления оказалось наиболее затруднительным для обучающихся.

С результатами исследования можно ознакомиться также в нашей работе: «Задачно-диагностический подход к оценке знаний по различным видам педагогического мышления» (Лунина А.Н., 2015).

Стоит отметить, что данное исследование проводилось среди аспирантов, обучающихся по разным направлениям. И одним из самых важных выводов, полученных на основе анализа результатов, проведенного нами исследования, может явиться заключение о том, что аспиранты, изучающие гуманитарные и социально-экономические науки, справились с поставленной задачей лучше, чем аспиранты, изучающие физико-математические и естественные науки. Одним из объяснений данного факта можно считать, что все же студентам-педагогам в процессе обучения удастся в большей степени развить указанные виды мышления. Представленные ниже диаграммы иллюстрируют данный факт. На рисунке 4 и 5 представлены в процентном соотношении результаты по определению 5 видов мышления и по представлению приемов и методов их развития у аспирантов.

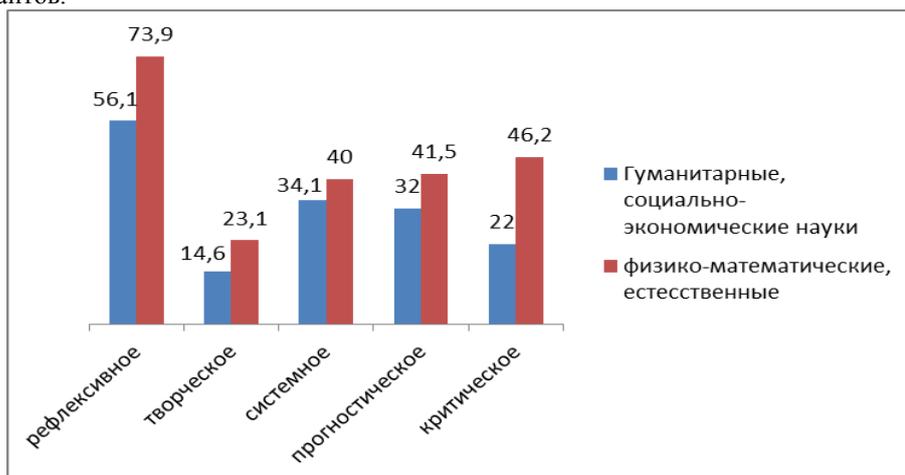


Рисунок 4. Количество аспирантов, не имеющих представлений о понятиях разных видов мышления

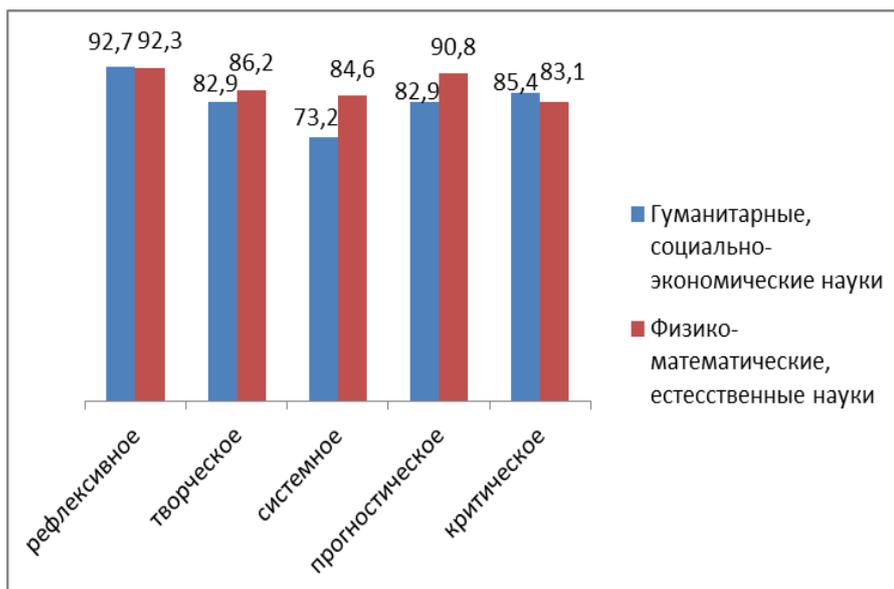


Рисунок 5. Количество аспирантов, не имеющих представлений о приемах и методах развития разных видов мышления

Анализируя результаты исследования можно сказать, что даже если аспиранты и обладают пониманием какого-либо вида мышления, то пути его развития для них остаются недоступными. Формирование банка приемов и методов развития творческого, системного, прогностического, критического и рефлексивного мышлений остается одной из приоритетных задач педагогов.

Резюмируя сказанное, можно заключить, что при решении той или иной задачи, порой трудно определить, какой именно вид мышления человек использует. Это связано с тесным взаимодействием различных видов мышления.

Стоит отметить также, что при применении различных методов и приемов для развития того или иного вида мышления мы также задействуем и другие виды мышления. Однако при решении конкретного типа задач, активнее проявляется конкретное мышление. Кроме того, в процессе решения одной задачи на разных ее этапах возможно использование различных видов мышления, необходимых в данный момент. И в зависимости от преследуемых целей при решении задач выбирается соответственно необходимые методы и приемы, как следствие используется и соответствующее мышление.

Итак, решение любых задач и проблем в настоящее время не обойдется без многомерного мышления, формируемого на основе системного, творческого, критического, рефлексивного и прогностического подходов.

Таким образом, в процессе обучения студентов, магистров и аспирантов необходимо особое внимание уделять развитию всех видов мышления. Это возможно при активном использовании различных приемов и методов. Обучаемым необходимо предлагать самостоятельно решать разнообразные задачи, профессиональные проблемы, проводить микроисследования, а также вовлекать их в различные виды обсуждений и дискуссий. Одним из вариантов развития многомерного мышления также может быть предложение создать собственный список профессиональных задач, требующих для их решения системного, творческого, критического, рефлексивного и прогностического мышлений.

Для развития многомерного мышления у обучаемых педагогу необходимо на конкретных примерах личных ценностей показывать им смысл творческого, критического, рефлексивного, системного и прогностического мышлений.

Только активное взаимодействие обучаемого и педагога позволяет развивать у будущих специалистов не только понимание того, что такое многомерное мышление, а также и умения его использовать в конкретных ситуациях.

Литература

Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости. / В.И.Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2015. 288 с.

- Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. / В.И.Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 500 с.
- Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. М.: Советское радио, 1979. 156 с.
- Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления. / Перевод с английского Н.М.Никольской. М.: «Совершенство», 1997. 208 с.
- Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. /Л.А.Регуш. СПб.: Речь, 2003. 352 с.
- Лунина, А.Н. Задачно-диагностический подход к оценке знаний по различным видам педагогического мышления. Вестник Оренбургского государственного университета, 2015, 2(177), 101-105.
- Ляшко, Е.Н. Интеграция педагогических условий развития системного мышления студентов – будущих педагогов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ляшко Е.Н. Казань, 2009. 196 с.

УДК 37.02:377:378

Содержание и сущность смарт-технологий как дидактического понятия

Луиза Альбертовна Плотникова^а

Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, Казань, Россия

Актуальность исследования обусловлена педагогическими потребностями в повышении эффективности обучения по установленным дисциплинам, которые реализуют основные требования стандартов третьего поколения. В статье раскрывается актуальность применения информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе. Автор раскрывает понятие «технология» на этимологическом уровне, затрагивается вопрос появления «технологии» в практике обучения учащихся. В статье представлен каждый вид технологий, относящиеся к типу информационных технологий в дидактике и также акцентируется внимание на содержании и сущности смарт – технологий как дидактического понятия. Целью статьи является представление понятия «смарт-технологии», как дидактическое понятие и выделение его сущности и содержания. Автор рассматривает разные точки зрения относительно интерактивных средств обучения, но внимание читателя хотелось бы остановить на инновационных средствах. Приведены примеры средств обучения, которые относятся сегодня к «смарт-технологиям» и являются актуальными в использовании на занятиях с учащимися.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, виды информационных технологий, понятие «смарт-технологий», средства обучения на современном этапе получения образования.

Введение

В современном обществе возникла потребность в активных, деятельных людях, способных к самообразованию, самовоспитанию и к саморазвитию. Среди наиболее важных качеств современного человека выделяются: активная мыслительная деятельность, целеустремленность, толерантность, конкурентоспособность, профессиональная компетентность, желание и умение приобретать знания самостоятельно. Одновременно возрастает роль и значимость информации, как важнейшего фактора, определяющего направление развитие процесса обучения будущих специалистов. Традиционные средства передачи информации уступили место компьютерным и интерактивным средствам обучения, применение которых в образовательном процессе должно обеспечивать повышение качества подготовки специалистов будущего.

Возможности применения информационных технологий в обучении отражены в работах М.Ю.Бухаркиной, О.Н.Волик, Е.И.Дмитриевой, М.Г.Евдокимовой, Г.И.Кириловой, Г.И.Ибрагимова, Е.С.Полат, И.В.Роберт, Р.К.Потаповой и др. По мнению Г.И.Ибрагимова, понятие *образовательное пространство* не использовалось раньше, потому что каждый педагог находился в среде конкретного класса, учебной группы и учебного заведения. Образовательная среда была привязана к конкретному учебному заведению и его ресурсам (кадровым, информационным, материально-техническим и т.п). В условиях растущей информатизации и компьютеризации образования окружающая внешняя среда расширилась до глобальных масштабов. Это резко изменило роль и место всех участников образовательного процесса (Ибрагимов Г.И., 2013).

В настоящее время сформировалась новая образовательная среда, связанная с информационными технологиями обучения. Слово *технология* происходит от греческого слова *techne*, что в переводе означает «мастерство», «умение». В словаре С.И.Ожегова значение слова *технология* трактуется как «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» (Ожегов С.И., 1997, с. 797). Под *информационными технологиями обучения (ИТО)* понимают совокупность методов и технических

^а Плотникова Луиза Альбертовна, аспирант Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, руководитель направления по работе с образовательным сообществом «Цифровые системы». E-mail автора: luiza_plotnikova@mail.ru, тел.: 8-9173965550, 420133, Казань, пр-т. Фатыха Амирхана, 18/41, Россия. 420039, Татарстан, Казань, Исаева, 12. Тел.: (843) 555-66-54. E-mail: usipppo-rao@mail.ru

средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и предоставления информации, расширяющей знания людей и развивающей их возможности (Smart E-Learning, 2011).

Актуальность применения технологий в образовательном процессе продиктована, прежде всего, педагогическими потребностями в повышении эффективности обучения по установленным дисциплинам, поиском адекватных средств, которые реализуют основные требования стандартов третьего поколения в сочетании со здоровьесбережением учащихся.

Мы согласны с Г.И.Кириловой, которая в своей статье отмечает, что современное методическое обеспечение должно обладать следующими основными свойствами: соответствовать образовательным стандартам; поддерживать компьютеризированную методику обучения; быть реализованной с помощью современных инструментальных средств; иметь адекватную документацию для пользователя – клиента данной среды; иметь четкое определение места и способа применения в учебном процессе; быть готовым для использования как очной, так и в дистанционных формах образования (Кирилова Г.И., 2012, с. 142).

Существует несколько видов информационных образовательных технологий, активно используемых в учебном процессе педагогами и студентами: электронные технологии, компьютерные технологии, мультимедийные технологии, дистанционные технологии, интернет технологии, технологии видеоконференций.

Исследование

Рассмотрим каждый вид технологий, относящихся в дидактике к типу информационных технологий. Этап развития информационных технологий связан с внедрением в образовательную среду персональных компьютеров, как инновационных средств обучения. И.В.Роберт обратилась к истории возникновения электронных и компьютерных технологий. В своей статье она отмечает, что *электронные технологии* появились в 70-х годах XX века. Они основывались на применении электронно-вычислительных машин (ЭВМ) и информационно-поисковых систем (ИПС), которые содержали в себе широкие специализированные программные комплексы. В середине 80-х годов XX века на смену ЭВМ и ИПС приходят *компьютерные технологии*, основным инструментом обучения студентов становится персональный компьютер, с огромным пакетом стандартных программных продуктов разного назначения (Роберт И.В., 2012).

Мультимедийные технологии представляют собой сумму технологий, позволяющие компьютеру выводить нужную информацию на экран, обрабатывать, хранить, передавать такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видеоматериал, звуковые файлы. В состав мультимедийных технологий входит персональный компьютер, проектор и экран.

В свою очередь, к *дистанционным технологиями обучения* на современном этапе О.И.Пашенко относит совокупность методов и средств обучения, администрирование учебных процедур, обеспечивающих проведение учебного процесса на расстоянии на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий. Задачей дистанционного обучения является – учить, не имея постоянного прямого контакта с обучаемым (Пашенко О.И., 2013). Дистанционные технологии характеризуются наличием программно-технических и сетевых средств доставки учебных материалов, среди которых можно выделить: персональный компьютер, электронную почту и сайты в интернете. Сегодня дистанционные технологии являются неотъемлемой частью электронного обучения, реализация которого закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Следующий тип технологий – это *технологии видеоконференций*. Мы согласны с точной зрения Н.Н.Паньгина, директора «Центра информационных технологий» Ленинградской области, что технологии видеоконференций позволяют преподавателю с помощью видеокамеры и микрофона общаться со студентами, не только слыша, но и видя в этот момент своих студентов (Паньгин Н.Н., 2008). Видеоконференции являются одной из наиболее используемых и эффективных телекоммуникационных технологий в образовании, подразумевающих активную форму обучения.

Особую роль в образовании человечества, по мнению С.Ф.Сергеева, играет глобальная информационно-коммуникационная сеть Интернет (Сергеев С.Ф., 2012). В своем учебном пособии Г.А.Шешерина дает определение *Интернет-технологиям* как автоматизированной среде получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, реализуемую в сети Интернет, включающую машинный и человеческий (социальный) элементы. Применительно к обучению можно выделить следующие: компьютерные обучающие программы, интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях, средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, теле-

конференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными, электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы (Шешерина Г.А., Абалуев Р.Н., Астафьева Н.Г., 2002).

На сегодняшний день одними из самых современных инновационных информационных технологий являются *смарт-технологии* в образовании. Слово smart (смарт) в переводе с английского языка обозначает «умный». Когда говорят о смарт, то речь идет о парадигме развития и становления нового общества. Смарт-общество – умное общество. Формирование нового общества инициировано системой образования, а именно появлением инновационных технологий, таких как смарт-технологии (Паньгин Н.Н., 2012).

Сегодня существует несколько трактовок понятия «смарт-технологии». Н.В.Тихомирова, профессор, ректор МЭСИ, в своей статье «Глобальная стратегия развития smart-общества. МЭСИ на пути к smart-университету» дает определение смарт-технологиям как устройствам, которые приведут к расширению трудовой мобильности: в образовании, в государственной службе и во многих других сферах занятости людей (Тихомирова Н.В., 2012). В свою очередь профессор НИУ ВШЭ, А.В.Нестеров подчеркивает, что смарт-технологии – это технологии, которые позволяют продуцировать образовательные смарт-продукты, дающие возможность различным категориям пользователей в инициативном и интерактивном виде получать индивидуальное образование, а именно смарт-образование (Нестеров А.В., 2014). М.П.Лапчик отмечает, что smart-технологии базируются на взаимодействии и обмене опытом. Они вносят инновационные изменения в стратегии управления образования (Лапчик М.П., 2013).

Выводы

Мы акцентируем внимание на дидактическом аспекте этого понятия и с учетом этого считаем, что *смарт-технологии* – это интегрированные средства для обучения студентов, включающие в себя разные аспекты всех видов информационных технологий обучения, которые помогают педагогу организовать учебный процесс с разнообразными видами деятельности учащихся во время занятия и вне его. На современном этапе к смарт-технологиям относятся такие средства обучения, как: интерактивная доска, программное обеспечение, документ-камера, система контроля знаний, учащийся и персональный компьютер. Уникальность смарт-технологий состоит в том, что все средства базируются на единой информационной образовательной платформе и их использование позволяет педагогу разработать авторскую систему заданий и упражнений направленных на: создание инновационной модели учебного процесса через внедрение современных технологий с целью управления качеством образования; создание условий для формирования универсальных учебных действий в процессе использования смарт-технологий; освоение разных способов учебно-познавательной деятельности с разными источниками информации; оптимизацию учебного процесса, расширение информационной среды. Моделирование урока на основе применения смарт-технологий позволяет проектировать уроки различных типов.

Однако для внедрения и распространения данного опыта, необходим достаточный уровень владения педагога информационными средствами. Курс подготовки педагога должен включать в себя максимальное количество теоретического материала и практических заданий по освоению инновационных средств обучения. В результате такого курса педагог профессиональной школы овладеет всеми необходимыми техническими навыками и умениями для создания образовательного контента по обучаемой дисциплине. Говоря словами М.П.Лапчика, хочется отметить, что важнейшим вопросом становится подготовка кадров, обладающих творческим, креативным потенциалом, умеющих работать и думать в новом мире.

Литература

- Ибрагимов, Г.И. Современные проблемы дидактики профессиональной школы. *Казанский педагогический журнал*, 2013. № 5. С. 10-26.
- Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. Азбуковник. 1997. С 944.
- Материалы форума Smart E-Learning Россия 2011, Smart технологии изменят систему образования. 2011, http://elearning-russia.ru/last/e_learning_2011/
- Кирилова, Г.И. Методические особенности подготовки педагогов к активной деятельности в информационной среде профессиональной школы. *Казанский педагогический журнал*, 2012. № 5-6. С. 139-145.
- Роберт, И.В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования. *Педагогика*. 2012. № 9. С. 25 -37
- Пашенко, О.И. Информационные технологии в образовании // учебно-методическое пособие, 2013. С 228.
- Паньгин, Н.Н. Видеоконференция как одна из наиболее эффективных телекоммуникационных технологий в образовании. 2008, № 6 <http://www.lokos.net/tcp/2007/>

- Сергеев, С.Ф. Возможности и ограничения интернет-технологий для формирования эффективных образовательных сред. // Школьные технологии. 2012, № 4. С 48-55.
- Шешерина, Г.А., Абалуев, Р.Н., Астафьева, Н.Г. Интернет-технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. С. 115
- Тихомирова, Н.В. Глобальная стратегия развития smart-общества. МЭСИ на пути к Smart-университету. 2012.
- Нестеров, А.В. О соотношении SMART общества и общества, построенного на знаниях // препринт, май 2014.
- Лапчик, М.П. Россия на пути к SMART – образованию. *Информатика и Образование*, 2013. № 2. С 3-9.
- Волик, О.Н. Состав и структура методического обеспечения информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования. // Образовательные технологии и общество. *Educational Technology & Society*. 2012. Том 15. № 4. С. 409-420.
- Лазарев, В.С. Направления и задачи совершенствования инновационной деятельности в образовании. *Педагогика*. 2013. № 3. С. 3-13.
- Полат, Е.С. Новые педагогические и инновационные технологии в системе образования. 1999. С. 256.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 159.9.076

Трудности психологического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов

Роман Викторович Демьянчук^а

Институт специальной педагогики и психологии, г. Санкт-Петербург

Анализируются трудности психологического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов, классифицируемые автором как связанные с организационными факторами и факторами сопротивления-непринятия. В качестве центральных причин трудностей сопровождения описываются наиболее выраженные личностные особенности, свойственные педагогам (ригидность, пессимистичность, социальная интровертированность, эмоциональная лабильность). Эти свойства оцениваются как порождающие сопротивление педагогов оказанию им психологической помощи.

Делается вывод о целесообразности встраивания психологической работы в общую систему профессионально-личностного развития педагогов на основе признания целей такой работы объективной ценностью образовательного учреждения. Отмечается, что преодоление трудностей, связанных с сопротивлением педагогов, - длительный и деликатный процесс, диктующий как стратегическую необходимость дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки педагогов-психологов, ориентированных на практику работы со взрослыми участниками образовательного процесса, так и реализацию условия непрерывного самостоятельного повышения педагогом-психологом соответствующей компетентности.

Ключевые слова: педагог, личность, психологическое сопровождение, профессионально-личностное развитие.

Введение

Психологическое сопровождение – понятие, которое в последние десятилетия стойко вошло в тезаурус педагогической психологии и педагогики. Основным контекстом использования этого термина, как и построения различных моделей его организации и содержания, закономерно является контекст работы с детьми (Битянова, М.Р., 2000; Казакова, Е.И., 1995; Шипицына Л.М., 2003).

Тем не менее, семантика понятия “сопровождение”, несомненно, более широка. Так, Н.Г.Осухова определяет его как поддержку психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности, подчеркивая этимологическую близость понятия сопровождение таким понятиям, как содействие, совместное передвижение (Осухова, Н.Г., 2003) и, тем самым, указывая на деятельностную позицию не только субъекта, но и объекта сопровождения. Иными словами, эффективность сопровождения обуславливается не только и не столько действиями сопровождающего, но и действиями сопровождаемого. Однозначно необходимым условием для этого является однаправленная совместно-разделенная деятельность, конструктивное построение которой возможно только при наличии контекстуально единых для субъекта и объекта воздействия ценностей и смыслов.

Как указывает С.Н.Костромина применительно к проблеме профессионально-личностного развития, «в качестве ведущей идеи, закладываемой в понимание психологических закономерностей формирования личности профессионала можно рассматривать положение о том, что именно субъектность выступает движущей силой (динамической стороной) профессионального развития,

^а Демьянчук Роман Викторович, Институт специальной педагогики и психологии. 194356, Санкт-Петербург, ул. Большая Озерная, д. 92. E-mail автора: rdconsult@yandex.ru

так как является интегратором продуктивного влияния процессов роста внешней компетентности на процессы внутреннего роста (и наоборот)» (Костромина, С.Н., 2012).

Исследование

Идея любого развития, в том числе, профессионально-личностного, подразумевает наличие соответствующей внутренней интенции субъекта, которая, в свою очередь, должна способствовать актуализации организующей деятельностной позиции. Субъектность рассматривается как важнейшая характеристика личности, «способность производить взаимообусловленные изменения в мире и самом себе» (Демьянчук, Р.В., 2011). Каковы же могут быть причины и механизмы, препятствующие эффективной реализации психологического сопровождения профессионально-личностного развития, блокирующие, по сути, эту субъектную интенцию?

Поиски ответа на данный вопрос и являются целью данного исследования, опирающегося как на наш многолетний опыт практической психологической работы с педагогами, так и на результаты экспериментального изучения особенностей личности и особенностей профессионального становления и развития 502 сотрудников дошкольных и школьных образовательных учреждений.

Мы установили, что основные трудности психологического сопровождения педагогов представлены двумя основными кластерами:

- 1) организационные трудности;
- 2) трудности сопротивления (непринятия помощи).

К наиболее значимым организационным трудностям следует отнести: недостаточную представленность педагогов-психологов в штатных расписаниях образовательных учреждений, что приводит к объективной перегруженности рабочего времени (и, как следствие, акценту на работе с детьми групп риска, «трудными» родителями, проблемными психологическими ситуациями, психологически-значимыми факторами образовательной среды); недостаточную подготовленность педагогов-психологов к работе со взрослыми участниками образовательного процесса (прежде всего, практико-ориентированную); повышенную занятость педагогов выполнением основных задач профессиональной деятельности (приводящую к фактическому дефициту времени и дефициту психологических ресурсов, что минимизирует возможности организации психологической работы с ними).

Значимых трудностей сопротивления-непринятия существенно больше. Одной из центральных в этой связи мы считаем проблему сопротивления, обусловленного личностными особенностями педагогов. Согласно нашим данным, полученным с помощью методики многофакторного исследования личности (СМИЛ, Л.Н.Собчик), в числе доминирующих показателей личностного профиля современного педагога отмечаются ригидность, пессимистичность, социальная интровертированность и эмоциональная лабильность. Важно отметить, что значения, отражающие их выраженность, близки к пределам определенной методикой нормы.

Каждый из них играет в сопротивлении психологической помощи свою роль. Так, ригидность препятствует реализации изменений, выводящих из субъективной зоны комфорта личности (которая может иметь и деструктивный характер, игнорируемый вследствие привычности шаблона мышления или деятельности); пессимистичность не позволяет ставить задачи развития и доверять сопровождающему; социальная интровертированность (наряду с иными характерными для педагогической деятельности признаками деформации личности) избыточно автономизирует индивидуальную позицию личности, создавая барьеры игнорантного по отношению к партнерам по взаимодействию характера; эмоциональная лабильность затрудняет последовательную реализацию намеченной программы действий.

Один из центральных элементов этого кластера трудностей – принятие, весьма характерное для педагогов по отношению к своим коллегам, в частности, к педагогу-психологу, который зачастую воспринимается именно как «специалист сопровождения», выполняющий вторичную по отношению к решению основных образовательных задач функцию. Это, вкуче со стремлением педагогов к сохранению своего имиджа и статуса в глазах коллектива (Демьянчук, Р.В., 2009), также не способствует формированию доверительных отношений, являющихся одним из значимых условий эффективности сопровождения.

Решение указанных проблем требует встраивания психологической работы в общую систему профессионально-личностного развития педагогов на основе признания целей такой работы объективной ценностью образовательного учреждения. Возможности организации такой системы рассмотрены нами в более ранних исследованиях (Демьянчук, Р.В., 2009; Мухаметзянова, Ф.Г., Яхина, З.Ш., 2008).

Выводы

Преодоление трудностей сопротивления-непринятия – более длительный и деликатный процесс, диктующий как стратегическую необходимость дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки педагогов-психологов, ориентированных на практику работы со взрослыми участниками образовательного процесса, так и реализацию условия непрерывного самостоятельного повышения педагогом-психологом соответствующей компетентности.

Разумеется, мы не претендовали на исчерпывающий анализ всех трудностей психологического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов – их спектр гораздо более широк и требует дополнительного разностороннего изучения.

Литература

- Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 2000. 298 с.
- Казакова, Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб, 1995. 186 с.
- Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под ред. Л.М.Шипицыной. СПб.: «Речь», 2003. 240 с.
- Осухова, Н.Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации. *Школьный психолог*. 2001. № 31. <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200103110> [дата обращения: 13.01.2016]
- Костромина, С.Н. Психология профессионального развития на этапе обучения в вузе. *Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: сборник статей* / Под ред. Н.В. Бордовской. СПб., 2012. С. 25-26.
- Демьянчук, Р.В. Становление личности педагога специального (коррекционного) учреждения: Монография. СПб., 2009. 124 с.
- Демьянчук, Р.В. Актуальные возможности организации психологической поддержки педагогов в современной школе. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2011. Вып. 4. С. 173-177.
- Мухаметзянова, Ф.Г., Яхина, З.Ш. Интеграция акмеологического и субъектного подходов в профессиональной подготовке специалиста. *Казанский педагогический журнал*. 2008. № 12. С. 18-28.

УДК 616.831-07-053.36 + 378(045)

Клиника психического развития ребенка и технология подготовки педагогов к работе в поликультурной среде

Валерьян Фаритович Габдулхаков^a, Алла Ибрагимовна Рафф^b,
Евгения Александровна Сунцова^c

*Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казанская государственная медицинская академия, Казань, Российская Федерация*

Проблема исследования заключается в противоречии, которое обнаруживается, с одной стороны, в наличии многочисленных клинических диагностик психического развития ребенка, а также технологий подготовки педагогов к работе с детьми, а с другой стороны, в отсутствии корреляции (зависимости) между закономерностями психического развития детей и технологиями, в которых эти закономерности детерминируют содержание и систему подготовки педагогов в поликультурной среде. Неготовность педагогов учитывать клинику ведет к развитию у детей самых разнообразных патологий. В поликультурной среде эти патологии приобретают осложненный характер.

На основе анализа данных 456 испытуемых показаны закономерности психического развития детей от 1 года до 7 лет, доказано, что каждая психическая функция обладает особым темпом и ритмом становления. У детей 1-2 лет речь, память и мышление являются одним целым, в то время как с возрастом эти три функции локализируются. Эта тенденция является одной из основных в процессе развития центральной нервной системы. Одновременно происходит становление символизации и ассоциации. Для того чтобы объединить все функции в единое целое педагог должен инициировать участие более глубоких нервных образований, которые рассредоточены в разных структурах. Например, в первые месяцы младенчества наиболее интенсивно развиваются органы чувств, а позднее на их основе формируются предметные действия. Соответственно технология подготовки педагогов для работы с детьми дошкольного возраста должна предусматривать пропедевтику вербально-семантического характера, позволяющую устанавливать контакт с ребенком на его родном языке общения, а также рефлексивный компонент, ориентированный на поддержку чувственных, а позднее предметных действий. На следующем этапе выделяется антиципационный компонент, который помогает прогнозировать у ребенка взаимодействие восприятия, памяти, мышления, поведения, возможные проявления психопатии: память выделяется из восприятия и становится самостоятельной мнемической деятельностью. На третьем этапе выделяется когнитивный компонент: познавательные процессы у ребенка, пройдя период дифференциации, устанавливают взаимосвязи друг с другом на более высоком уровне и в определенной степени нейтрализуют возможные проявления психопатии. Было доказано, что учет взаимосвязи памяти с речью и мышлением помогают педагогам обеспечить интеллектуализацию этой взаимосвязи. В результате проведения срезов и математической обработки данных было установлено, что технология обеспечивает достаточно высокую готовность педагогов к работе с клиническими особенностями детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: клиника психического развития ребенка, дошкольный возраст, технология подготовки педагогов.

^a **Габдулхаков Валерьян Фаритович**, доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: Pr_Gabdulhakov@mail.ru. Тел.: 89050260544. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Рафф Алла Ибрагимовна**, кандидат медицинских наук, доцент ГОУ ДПО «Казанская государственная медицинская академия Российской Федерации». E-mail автора: arsraffgan@gmail.com г. Казань, ул. Муштары, 11/ Тел.: (843) 267-61-51 E-mail: inotdel@bk.ru

^c **Сунцова Евгения Александровна**, аспирант Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: besrechniangel@rambler.ru Тел.: 89600527884. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

Введение

Клиника психического развития ребенка обычно рассматривает различные формы психопатий, методику их лечения, коррекции, преодоления. Эти вопросы в университете раскрываются при изучении специальных дисциплин, которые связаны с клинической психологией по направлениям подготовки детских психологов, дефектологов, логопедов и др. Педагоги же дошкольного образования (бакалавры, магистры) оказываются часто не готовы не только поддерживать психическое развитие ребенка, но и диагностировать и преодолевать клинические отклонения в этом развитии. Прикладные дисциплины (методика развития речи, литературное образование, формирование математических представлений, воспитание эстетических чувств и др.) не соотнесены с вопросами клинической психологии. В результате некоторые формы психопатии детей оказываются не выявленными и получают неконтролируемое развитие.

Отрицательно на дошкольное образование влияет и недостаточность знаний о феноменологии психических нарушений в самой науке (Alpern, Boll & Shearer, 1984), (Diagnostic, 1994), (Diagnostic, 2005), (Emde R.N., Wise B.K., 2003), (Lubit R.H., 2004). В тесной связи с недостаточностью знаний о феноменологии психических нарушений в раннем онтогенезе находится и ограниченность сведений о клинической эпидемиологии психических расстройств в раннем возрасте. Необходимые для организации эффективных форм специализированной помощи точные показатели психической болезненности детей мало известны, хотя в отдельных работах на эту тему показана значительная распространенность некоторых психических нарушений в раннем и дошкольном возрастах. При этом до сих пор не до конца изучены скрытые (ларвированные) депрессии: начало заболевания, как правило, не связано с влиянием психогенных, соматогенных и экзогенно-органических факторов. В микропсихиатрии особенно актуальным в последние годы оказалось изучение риска возникновения психических нарушений и определение прогностической роли генетических, экзогенно-церебральных и психосоциальных факторов для вероятности развития психических отклонений (Taylor E., Rutter M., 2002), (The use of the Diagnostic, 2003), (Wing L., Potter D., 2002). Этим вопросам посвящено большое количество исследований. В них представлены результаты поиска предикторов и маркеров психических нарушений у детей раннего и дошкольного возраста.

Не изучены в современной педагогической психологии и особенности психического развития ребенка, проявления у него разнообразных психопатий в условиях поликультурной среды (татарско-русской, чувашско-русской, русско-марийской и др.).

Методологические основания

Методология исследования связана с пониманием каждого возраста как сензитивного периода развития психики, то есть периода повышенной чувствительности к определенным воздействиям, создающим наиболее благоприятные, оптимальные условия для формирования у ребенка определенных психологических свойств и видов поведения (Л.С.Выготский).

Цель исследования

На основе большого эмпирического материала по клинике психического развития ребенка дошкольного возраста разработать технологию подготовки педагога, в которой клиника определяет (детерминирует, регламентирует, оптимизирует и персонифицирует) содержание его педагогического образования в поликультурной среде.

Методы исследования

Комплексная диагностика ребенка врачами-дефектологами, психологами и психолингвистами, логопедами; анализ ошибок в сфере развития слушания, понимания, говорения, чтения, рисования, развития математических представлений; исследование состояния отдельных функций моторики, темпа деятельности; проектирование, реализация и апробация содержания педагогического образования в университете.

Исследование

В исследовании на основе анализа данных 456 испытуемых анализировались особенности психического развития детей от 1 года до 7 лет, среди которых 50% - здоровых детей, 50% - детей с первыми признаками психопатии. В ходе анализа было видно, что каждая психическая функция обладает особым темпом и ритмом становления. У детей 1-2 лет речь, память и мышление являются одним целым, в то время как с возрастом эти три функции локализируются. Эта тенденция является одной из основных в процессе развития центральной нервной системы. Одновременно происходит становление символизации и ассоциации. Для того чтобы объединить все функции в еди-

ное целое педагог должен инициировать участие более глубинных нервных образований, которые рассредоточены в разных структурах. Например, в первые месяцы младенчества наиболее интенсивно развиваются органы чувств, а позднее на их основе формируются предметные действия.

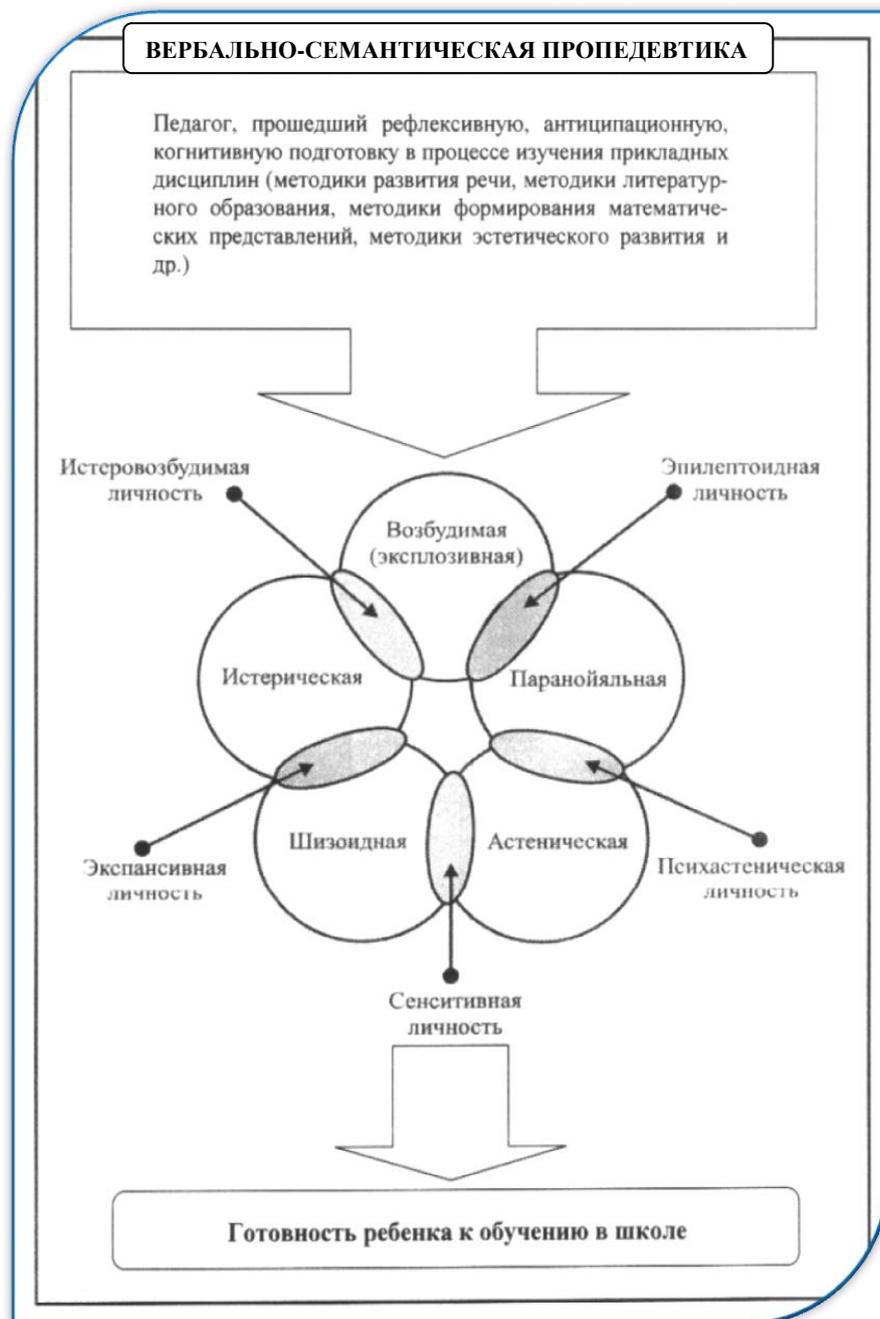


Рисунок 1. Соотношение технологии подготовки педагогов и различных клинических форм психопатий ребенка

Признаки клинических форм психопатий – истеровозбудимая личность, эпилептоидная личность, психоастеническая личность, сенситивная личность, экспансивная личность – проявлялись в пограничных зонах возбудимой (эксплозивной), паранойяльной, астенической, шизоидной, истерической личности ребенка (см. рис. 1). Эти признаки психопатий в последние годы получили активное развитие в системе дошкольного образования.

Однако если об общих закономерностях психического развития детей будущие педагоги дошкольного образования имеют общие представления, то о клинических формах возможных психопатий не знают почти ничего. Для того чтобы эти формы не получали у детей дальнейшего раз-

виятия, педагог должен иметь не только знания об этих формах, но и обладать определенными компетенциями по их выявлению, предупреждению и преодолению.

Для проектирования педагогической технологии подготовки педагогов был произведен отбор компонентов персонифицированного взаимодействия педагога и ребенка. Отбор производился на основе анализа степени влияния этих компонентов на психическое развитие ребенка и на преодоление у него различных форм психопатии (Valerian F. Gabdulchakov, 2014). Все компоненты строились на основе специальной пропедевтической подготовки – создания особого вербально-сематического поля, позволяющего установить доверительный контакт с детьми на основе его родного языка общения (татарского, чувашского или марийского).

Было выделено три компонента: рефлексивный, антиципационный, когнитивный. Эти компоненты прошли экспериментальную проверку в условиях Казанского федерального университета в течение 2011-2016 гг.

В результате был сделан вывод о том, что технология подготовки педагогов для работы с детьми дошкольного возраста должна предусматривать **рефлексивный компонент**, ориентированный на поддержку чувственных, а позднее и предметных действий.

На следующем этапе выделяется **антиципационный компонент**, который помогает прогнозировать у ребенка взаимодействие восприятия, памяти, мышления, поведения, возможные проявления психопатии: память выделяется из восприятия и становится самостоятельной мнемической деятельностью.

На третьем этапе выделяется **когнитивный компонент**: познавательные процессы у ребенка, пройдя период дифференциации, устанавливаются взаимосвязи друг с другом на более высоком уровне и в определенной степени нейтрализуют возможные проявления психопатии. Было доказано, что учет взаимосвязи памяти с речью и мышлением помогают педагогам обеспечить интеллектуализацию этой взаимосвязи.

Подготовка студентов к эксперименту по проектированию и реализации технологии персонифицированного взаимодействия происходила во время занятий по детской практической психологии, психолингвистике, по теории и методике развития речи, по литературному образованию, по музыке, рисованию и т.д.

Эксперимент проходил в форме педагогической практики в детских организациях г. Казани в 2014-2015 г. Сама технология персонифицированного взаимодействия студента с детьми реализовывалась в течение 4-х недель на занятиях по развитию речи, литературному образованию и др., а также в форме игровой деятельности в течение всего времени пребывания ребенка в детском саду.

В результате проведения срезов и математической обработки данных было установлено, что технология обеспечивает достаточно высокую готовность педагогов к работе с клиническими особенностями детей дошкольного возраста.

Степень влияния технологии была проанализирована при сравнении данных степени готовности детей к обучению в школе после работы с ними студентов-практикантов (см. рис. 1).

Диагностика готовности к обучению школе дает возможность определить, насколько ребенок подготовлен к школьной жизни, и прогнозировать его успехи или неудачи в учебной деятельности. Под «готовностью к школе» понимают определенный набор знаний, представлений, мотивов ребенка. В этот набор прежде всего входят мотивационная, личностная готовность, а также интеллектуальная готовность, волевая готовность и высокий уровень зрительно-моторной координации. Таким образом, «готовность к школе» - это комплексное понятие, для ее диагностики необходимо исследовать уровень развития каждого компонента.

В исследовании был использован специальный тест «Мотивационная готовность», разработанный А.Л.Венгером (Венгер Л., 1995). Этот тест диагностирует внутреннюю позицию школьника.

Инструкция: Послушай меня внимательно. Я тебе сейчас буду задавать вопросы, а ты должен ответить, какой вариант ответа тебе нравится больше.

1. Если бы было две школы – одна с уроками русского языка, математики, чтения, пения, рисования и физкультуры, а другая – только с уроками пения, рисования и физкультуры, – в какой из них ты бы хотел учиться?

2. Если бы было две школы – одна с уроками и переменками, а другая – только с переменками и никаких уроков. В какой из них ты бы хотел учиться?

3. Если бы было две школы – в одной ставили бы за хорошие ответы пятерки и четверки, а в другой давали бы сладости и игрушки. В какой из них ты бы хотел учиться?

4. Если бы было две школы – в одной можно вставать только с разрешения учительницы и поднимать руку, если ты хочешь что-то спросить, а в другой можно делать на уроке все, что хочешь. В какой из них ты бы хотел учиться?

5. Если бы было две школы – в одной задавали бы уроки на дом, а в другой нет. В какой из них ты бы хотел учиться?

6. Если бы у вас в классе заболела учительница и директор предложил бы ее заменить другой учительницей или мамой, кого бы ты выбрал?

7. Если бы мама сказала: "Ты у меня еще маленький, тебе трудно вставать, делать уроки. Остайся в детском саду, а в школу пойдешь на будущий год." – согласился бы ты с таким предложением?

8. Если бы мама сказала: "Я договорилась с учительницей, что она будет ходить к нам домой и заниматься с тобой. Теперь тебе не придется ходить по утрам в школу", – согласился бы ты с таким предложением?

9. Если бы соседский мальчик спросил тебя, что тебе больше всего нравится в школе, что бы ты ему ответил?

Инструкция. Послушай меня внимательно. Я тебе сейчас буду задавать вопросы, а ты должен ответить, какой вариант ответа тебе нравится больше.

Проведение теста. Детям читают вслух вопросы, причем время на ответ не ограничивается. Каждый ответ фиксируют, так же как и все дополнительные замечания детей.

Анализ результатов. За каждый правильный ответ дается 1 балл, за неправильный – 0 баллов. Внутренняя позиция считается сформированной, если ребенок набрал 5 баллов и больше.

По результатам тестирования было установлено, какой процент детей обнаруживает готовность к школе среди здоровых детей и среди детей с признаками психопатии.

Результаты исследования

Результаты эксперимента, проходившего два года (2014-2015), представлены в диаграмме 1 и таблице 1 (см. диаграмму 1, таблицу 1). В течение 2-х лет подготовка студентов и сама технология взаимодействия с детьми неоднократно корректировалась и совершенствовалась. Поэтому в диаграмме 1 и таблице 1 представлены средние результаты.

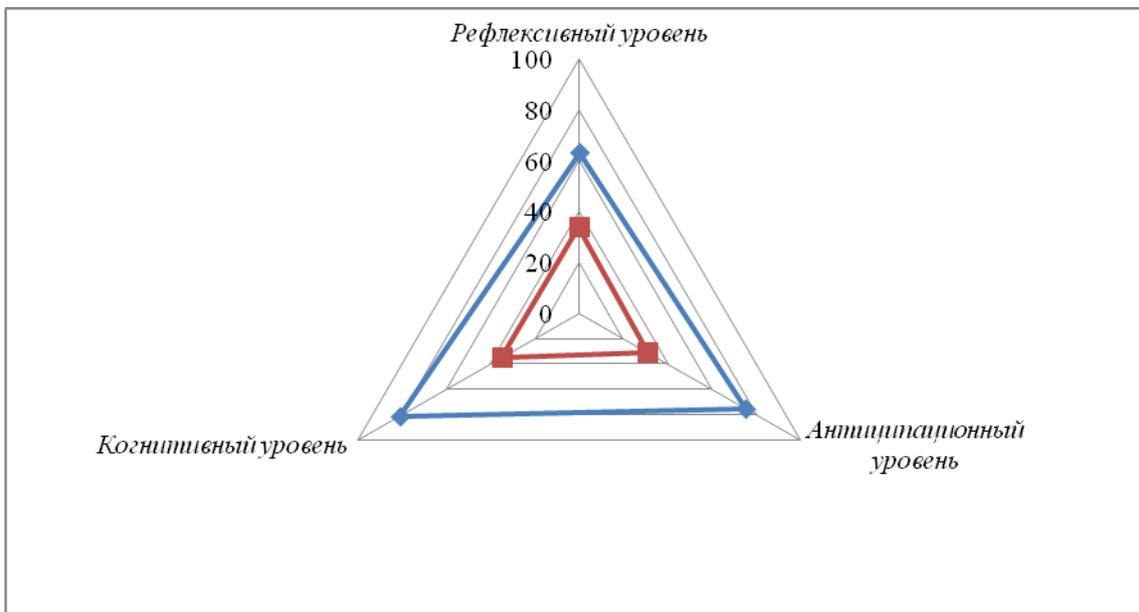


Диаграмма 1. Количество студентов (в %), овладевших технологией персонализированного взаимодействия с ребенком (внутренний треугольник – контрольная группа, внешний - экспериментальная)

Как видим, количество студентов, овладевших и первым уровнем взаимодействия (рефлексивным), и вторым (антиципационным), и третьим (когнитивным) увеличилось почти в два раза. При этом, если в начале эксперимента здоровых детей и детей с признаками психопатии было примерно одинаковым (по 50%), то в конце эксперимента количество детей с признаками психопатии уменьшилось почти в два раза (24%), остальные дети были признаны вполне здоровыми. Эта связь была проверена математически.

Таблица 1. Уровни овладения студентами технологией персонифицированного взаимодействия с ребенком (в %)

Уровни взаимодействия педагога с ребенком	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Рефлексивный уровень	63	34
Антиципационный уровень	75	31
Когнитивный уровень	81	35

Хотя уровни взаимодействия студента-практиканта с ребенком сильно варьируются в силу индивидуальных различий между детьми, множества факторов, влияние которых на детей мы не можем учесть в исследовании, все-таки выявленные закономерные связи позволяют обнаружить общую тенденцию в изменении двух или нескольких сопоставляемых факторов (так называемая ковариация). Такое изменение двух или более статистических совокупностей является корреляционной зависимостью или корреляцией.

Схематично корреляционный анализ подразделялся на 5 этапов: 1) постановка задачи установления наличия связи между изучаемыми признаками; 2) отбор наиболее существенных факторов для анализа; 3) определение характера связи, ее направление и формы, подбор математического уравнения для выражения существующих связей; 4) статистическая оценка выборочных показателей связи.

В исследовании была сделана опора на 4 основных свойства корреляции: направленность, тесноту, форму, направление.

1. Направленность характеризует одностороннюю обусловленность изменения значений одной из случайных величин изменениями значений другой случайной величины. Возможна как односторонняя направленность: X обусловлено Y, но не наоборот, или Y обусловлено X, но не наоборот, так и двусторонняя (взаимная) направленность: X обуславливает Y, а Y обуславливает X.

2. Теснота корреляции – это степень обусловленности изменений X значениями Y, или наоборот, Y значениями X.

3. Форма корреляции – определяется линейностью или нелинейностью регрессий $M[Y/X] = R(X)$ и $M[Y/X] = R(Y)$. Соответственно в исследовании изучались особенности линейной и нелинейной корреляции. Линейной корреляция является тогда, когда обе регрессии линейны. Если хотя бы одна из регрессий нелинейная, то и корреляция является нелинейной. Нелинейная регрессия в исследовании оказалась незначительной. Поэтому в исследовании были использованы прямые линии и корреляция стала квазилинейной.

4. Направление корреляции выражается направлением регрессии. Если регрессия есть возрастающая функция своего аргумента ($a > 0$), то направление считают положительным, если регрессия есть убывающая функция своего аргумента ($a < 0$), то направление считают отрицательным, или: с увеличением X увеличивается Y - с увеличением Y увеличивается X - положительная корреляция; с увеличением X убывает Y, с увеличением Y убывает X - отрицательная корреляция. Разброс результатов вызван влиянием побочных факторов, которые обычно не контролируются. Чем меньше влияние этих факторов, тем меньше разброс данных - корреляция сильнее. Чем больше влияние побочных факторов – корреляция слабее. Количественным значением силы-слабости корреляции является коэффициент корреляции (КК).

Как известно, коэффициент корреляции – это математический показатель силы (тесноты) связи между двумя переменными. Величина КК колеблется от -1 до +1.

Смысл крайних значений состоит в следующем: если КК равен 1, значит, связь между признаками однозначна по типу прямо пропорциональной зависимости; если КК равен -1, то связь тоже является функциональной по типу обратной пропорциональности; нулевая величина КК говорит о полном отсутствии связи.

Вычисляемое значение КК было проверено на статистическую значимость по таблице. Если значение меньше или равно табличному для 5% уровня, корреляция не является значимой. Если значение больше табличного для $P=0,01$, корреляция значима. Коэффициент корреляции интерпретировался следующим образом: $r \leq 0,3$ – существует слабая связь; $0,3 \leq r \leq 0,5$ – умеренная связь; $0,5 \leq r \leq 0,7$ – значительная связь; $0,7 \leq r \leq 0,9$ – сильная связь; $0,9 \leq r \leq 1,0$ – очень сильная связь.

Вычисление коэффициента корреляции проводилось с помощью нескольких способов, выбор которых зависел от того: 1) в каком виде представлены сравниваемые признаки; 2) нужно ли ис-

следовать связь между двумя или несколькими признаками; 3) в каком виде представлены признаки явлений

Таким образом:

I. Если признаки исследуемого явления были альтернативны, то коэффициент корреляции вычислялся по формуле:

$$\Phi = \frac{AD - BC}{\sqrt{(A+B) \cdot (C+D) \cdot (A+C) \cdot (B+D)}}$$

где А, В, С, Д - отдельные частоты системы четырех полей. Для этого была использована четырехклеточная корреляция (см. табл. 2).

Таблица 2. Данные эксперимента

X	Y ₁	Y ₂	Всего
X ₁	A	B	(A+B)
X ₂	C	D	C+D
Всего	(A+C)	(B+D)	Σ =

II. Если значения признаков совокупности выборки можно было упорядочить в возрастающем или убывающем порядке и объем выборки небольшой (N < 30), применялась порядковая корреляция. При этой корреляции использовались числа, полученные в результате измерения, а не из качественных признаков, как в случае альтернативных признаков. Если упорядочить измеренные числа в порядке их возрастания или убывания, то каждому числу соответствует определенный порядковый номер.

Поэтому когда устанавливалось наличие связи между уровнями взаимодействия студента-практиканта с ребенком и степенью проявления у детей психопатий, использовалась такая методика: из 15 испытуемых детей были составлены ряды по степени выраженности у них психопатий и уровнями взаимодействия с ними студентов на практике. Результаты были занесены в таблицу. Во втором и третьем столбце таблицы находились ранги признаков X и Y, которые рассматривались как значения признаков. Корреляция вычислялась по формуле:

$$Q = 1 - \frac{6 \sum D^2}{n(n^2 - 1)},$$

где Q – коэффициент порядковой корреляции; D² – квадрат разности обоих мест каждого испытуемого; n – объемы выборки.

Таблица 3. Ряды проявления у детей дошкольного возраста различных психопатий

Испытуемые	X	Y	D=(X-Y)	D ²
А	14	13	1	1
Б	11	14	3	9
В	12	2	10	100
Г	4	5	1	1
Д	1	3	2	4
Е	13	10	3	9
Ж	15	15	0	0
З	7	8	1	1
И	3	4	1	1
К	5	6	1	1
Л	10	9	1	1
М	2	1	1	1
Н	8	11	3	9
О	6	7	1	1
П	9	12	3	9

n=15 Д=148

Подставляем значения в формулу:

$$Q=1-\frac{6 \cdot 148}{15^2(15-1)}=1-\frac{888}{3360}=1-0,26=0,74$$

III. Обзор взаимной корреляции результатов исследования дает корреляционная матрица. Из n различных признаков возможно составить n^2 различных пар и для каждой пары вычисляется коэффициент корреляции. Все n^2 коэффициентов корреляции располагают в квадратную таблицу так, что каждая строка и каждый столбец указывают порядковые номера коррелируемых признаков. Эта таблица представляет корреляционную матрицу (см. табл. 4).

Таблица 4. Корреляционная матрица

	1	2	3	4	5
1	1	-0,3	-0,2	0,5	0,9
2	-0,3	1	0,55	0,51	-0,1
3	-0,2	0,55	1	0,45	-0,19
4	0,5	0,51	0,45	1	0,26
5	0,9	-0,1	-0,19	0,26	1

Корреляционные показатели признаков с самим собой равны 1 и располагаются по главной диагонали. Расположенные симметрично к диагонали числа равны, так как корреляционный коэффициент не зависит от последовательности признаков в паре. Поэтому матрица симметрична и записывать можно не всю, а лишь числа, расположенные над или под главной диагональю.

По таблице видно, что между вторым и третьим, а также вторым и четвертым признаком имеется значительная связь, между третьим и четвертым признаком умеренная связь, между четвертым и пятым – слабая связь, между пятым и вторым – слабая отрицательная связь.

Понятно, что корреляционная связь не всегда является причинной связью. Величина коэффициента корреляции часто бывает ситуативной: она характеризует не только и не столько значение исследуемой связи, сколько то, до какой степени нам удалось в эксперименте очистить эту связь от искажающих ее влияний. Для нас было важно, чтобы корреляция была достоверной, не случайной. Поэтому даже слабая корреляция является сигналом для ученых университета. Если величина коэффициента не растет при устранении факторов, то значит – это не они влияют на величину связи, или сама исследуемая связь не является существенной. Причины следует выяснять новым путем.

Таким образом, удалось доказать, что наблюдается определенная зависимость (корреляция) между уровнем профессиональной подготовки педагога и степенью проявления психопатии у детей дошкольного возраста.

Выводы

Технология подготовки педагогов к работе с детьми дошкольного возраста должна учитывать клинику психического развития ребенка и предполагать три компонента: рефлексивный, ориентированный на поддержку чувственных и предметных действий ребенка; антиципационный, помогающий прогнозировать взаимодействие восприятия, памяти, мышления, поведения и возможные проявления психопатии; когнитивный, позволяющий активизировать развитие речи, мышления, интеллекта и в определенной степени нейтрализовать возможные проявления психопатии. Эти компоненты должны находить отражение не только в психологических дисциплинах, но и в дисциплинах, связанных с методикой развития речи, грамматического строя, с методикой формирования математических, эстетических и других представлений. Студенты должны при этом овладеть технологией персонифицированного взаимодействия с детьми, в этой технологии рефлексивный, антиципационный и когнитивный компоненты должны найти практическую реализацию. Будущие педагоги, прошедшие подготовку по данной технологии, успешно снижают риск развития у детей разных форм психопатии.

Литература

Alpern, Boll & Shearer. Developmental Profile II. *Western Psychological Services*, 1984.
Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood. Arlington, 1994.

- Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood: *Revised Edition*. Washington, 2005.
- Emde R.N., Wise B.K. The cup is half full: Initial clinical trials of DC: 0-3 and recommendation for revision. *Infant Mental Health Journal*. 2003. 24(4). P. 437–446.
- Lubit R.H. Posttraumatic stress disorder in children: *Medicine Specialities. Pediatrics. Developmental and Behavioral*. 2004.
- Taylor E., Rutter M. Classification: conceptual issues and substantive findings. *Child and Adolescent Psychiatry*. 2002. № 4. P. 3–17.
- The use of the Diagnostic Classification 0-3. *Infant Mental Health Journal* [Special Issue] / Ed. by A.Guedeney, S.Maestro. 2003. № 24(3).
- Wing L., Potter D. The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising? *Ment. Retard. Dev. Disabil. Res. Rev.* 2002. Vol. 8, № 3. P. 151–161.
- Valerian F. Gabdulchakov: Personification of Multicultural Education in the Universities of Russia (Analysis of Training Specialists for Kindergartens) *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», Volume 146, 25 August 2014, Pages 129-133. <http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814047533>
- Венгер, Л. Как дошкольник становится школьником. / Л.Венгер. *Дошкольное воспитание*. 1995. № 8.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 37.035.44

Особенности развития профессиональной, билингвально-коммуникативной компетенции учителя

Гульнара Ильясовна Яруллина^а

*Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета,
Казань, Россия*

Статья посвящается характерным особенностям профессионально-коммуникативной компетенции учителя в условиях билингвального обучения. В настоящее время у общества возникла насущная потребность выйти за рамки парадигмы образования, расширить её содержание не в количественном, а в качественном отношении. Актуальность данной работы связана с недостаточной степенью разработанности вопроса выявления технологии совершенствования профессионально-коммуникативной компетенции учителя в условиях билингвизма. Цель исследования: определить и систематизировать на основе функционального анализа знаниево-ресурсного потенциала профессиональной полифункциональной деятельности учителя приоритетные компоненты билингвальной компетенции, которые можно рассматривать как показатели качества и результативности обучения. В статье дается краткая характеристика коммуникативно-билингвальной культуры педагога, рассматриваются показатели билингвальной компетенции, а также наиболее целесообразные средства её использования для повышения качества учебно-воспитательного процесса. Ведущими технологиями исследования данной проблемы выступают технологии овладения видами билингвальной речевой деятельности, принципы аспектно-комплексного обучения, самоактивизации, личностно-ориентированного общения билингвального характера. В статье нашли отражения результаты проделанной работы, в процессе которой педагоги поэтапно овладевали основами профессионального билингвального обучения как важными показателями качественного уровня профессионального мастерства. Материалы статьи могут быть полезны для практической профессиональной деятельности учителей средних школ.

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникативная компетенция, диалог культур, билингвальная компетенция, билингвально-бикультурная идентичность, культурный плюрализм, поликультурное образование, психологические предпосылки, активная позиция.

1. Введение

Проблема формирования профессиональной коммуникативной и иноязычной компетенции тесно связана с необходимостью поиска новых сторон и способов её регения. Существует достаточно много исследований в современной педагогике которые, посвящены формированию билингвальной коммуникативной компетенции учителя (Gabdulkhakov V.F, 2014; Amthauer, R., 1961). В последнее время актуализируется билингвального образования в общеобразовательных учебных заведениях, повышается требования к совершенствованию культурологического образования учителя. Однако научное сообщество рассматривает данную проблему неоднозначно. Большинство ученых склоняются к идее использования инновационных технологий, позволяющих учителю повысить качество подготовки учащихся. Такой подход требует нового взгляда на данную проблему, анализа новых сторон используемых, методов, подходов, которые в большей сте-

^а Яруллина Гульнара Ильясовна, аспирант Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: studentka063@mail.ru. Тел.: 89061116431. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: pub-lic.mail@kpfu.ru

пени будут способствовать развитию профессиональной, билингвально-коммуникативной компетенции учителя, направленной на обеспечение высокого качества обучения.

Овладение учителями показателями качества билингвальной компетенционной подготовки целесообразно осуществлять на основе специально разработанной системы использования приоритетных компонентов коммуникативной деятельности. В роли показателей качества и результативности выступают билингвально ориентированные компоненты, отвечающие требованиям повышения качества обучения. Это позволит учителям наиболее оптимально войти в сферу овладения эффективной профессиональной билингвальной компетенцией ещё на начальной стадии повышения профессионального мастерства.

2. Методология

Научное воззрение на проблему повышения эффективности билингвальной компетенционной подготовки учителя весьма разнообразны. Практика попеременного общения на двух языках рассматривается в контексте использования коммуникативного подхода, аспектно-комплексного обучения, методов взаимосвязанного и равнозначного овладения билингвальной коммуникацией, метода диалогизированного обучения, метода поиска и др. Профессионально-коммуникативные компетенции рассматриваются с позиции приоритетности и значимости профессионально-билингвальных компонентов, а также в контексте развития креативной личности педагога. В научных работах данные методы и технологии анализируются в аспекте нахождения новых сторон, направленных на повышение профессионального мастерства учителя. Объединяющим началом всех воззрений ученых выступает творческое развитие и стремление построить учебный процесс на основе самоорганизации и саморазвития личности (Андреев В.И., 2012). Курс изучения языка при билингвальном образовании рассматривается как инструмент приобщения к миру специальных знаний, содержание обучения характеризуется совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса (Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., 2003). Билингвальная коммуникативная компетенция играет важную роль в передаче учащимся определенных предметных знаний за счет взаимосвязанного использования двух языков. Она обеспечивает учителю востребованность на рынке труда и конкурентоспособность. Обучение на бикультурной основе способствует созданию условий для освоения родной и иноязычной культуры, развитию творческого потенциала обучающихся, расширению возможностей для углубленного образования, в том числе языкового. В соответствии с этим, одним из важных направлений современного образования является широкое использование сознательности обучения, личностно-деятельностного, эстетического и этико-аксиологического подходов к обучению на бикультурной основе. Основопологающим направлением в деятельности учителя является обеспечение гармонизированного развития всех её составляющих.

3.Results

3.1. Задачи выявления показателей развития профессиональной билингвальной коммуникативной компетенции учителей

Целесообразность выведения приоритетных показателей развития профессиональной билингвальной компетенции учителя обусловлено сосредоточением в них доминирующих средств, способов, действий, обеспечивающих успешность профессионально-билингвальной деятельности. Выведение таких показателей определялось следующими условиями: определение сущности приоритетных черт профессионального билингвального общения, особенности структуры билингвального обучения, сформулированность на их основе значимых составляющих обучения различным видам билингвизма в контексте требований профессиональной деятельности, а также овладение разнообразными формами, средствами и видами профессионального билингвального общения, широкое использование в процессе обучения основ родной и иноязычной культуры, особенностей профессиональной билингвальной коммуникативной компетенции. Необходимость определения приоритетных направлений билингвальной коммуникативной компетенции обусловлено неумением отдельных учителей строить оптимальное билингвальное общение, незнание основных требований билингвального обучения в аспекте реализации диалога культур и др. Овладение данными компетенционными компонентами является важным условием профессиональной подготовки учителя - билингва. Для решения поставленных задач была разработана специальная система билингвальных коммуникативных заданий с преобладанием творческих видов деятельности.

3.2. Начальный этап овладения профессиональной билингвальной коммуникативной компетенцией

В начале работы была проведена диагностика определения уровня психологической готовности учителей к восприятию информационно насыщенного разноуровневого профессионально-ориентированного билингвального материала. Диагностика показала недостаточный уровень психологической готовности учителей, недостаточный уровень знания основ профессиональной билингвальной коммуникативной компетенции. Было выявлено, что педагогам необходимо хорошо знать и практически применять необходимые и достаточные основы билингвального мастерства в профессиональной деятельности. В соответствии с этим были разработаны специальные профессионально-ориентированные задания различной сложности. Задания включали в себя тесты, подготовку рефератов, тематически и ситуативно обусловленные упражнения, вопросы к размышлению, анализ научно-информационного текста. Целесообразность этого обусловлена требованиями расширения научно-профессионального кругозора учителей, позволяющими глубоко анализировать билингвальную картину профессиональной полифункциональной деятельности учителя. На первом этапе внимание учителей обращалось на разнообразные концепции поликультурного образования, их цели и ведущие идеи в аспекте аккультурационного, диалогового, социально-психологического подходов. На данном этапе учителя работают над содержательно-процессуальным характером использования профессионально-ориентированного билингвального материала. Учителя анализируют концепции полиэтничного образования (У.Зандфукс, Боос-Нюнниг), бикультурного (Фтенакис), деятельностного образования (Тарасов, Сорокин, Поммерин, и др.), концепцию антирасистского воспитания (Муллард, Каррингтон, Троун), концепцию «культурных различий» (Гайтанидес, Бордо и др.), концепцию мульти-перспективного образования (Х.Гёпферт, У.Шмидт), концепцию диалога культур (Библер, Розенцвейг, Бубер и др.). Рассматриваются целевые установки каждой концепции, обращается внимание на создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп. Анализируется изучение традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры; оказание помощи и поддержки представителям контактирующих культур, воспитание взаимной открытости, интереса и терпимости, а также усвоение сформировавшихся в семье ценностей и норм поведения на эмоциональном и когнитивном уровне. Педагоги анализируют развитие способности выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры, а также умение формировать свою собственную культурную идентичность. Обращается внимание на то, что приобщение к различным культурам, формированию общепланетарного сознания позволяет тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов, интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство. На данном этапе важное место отводится рассмотрению процесса воспитания в духе мира, мирного разрешения межкультурных конфликтов. Кроме этого, анализируется развитие способности к межкультурной коммуникации, формированию представления о происходящих в мире разносторонних культурно-обменных процессах, многоуровневой структуре каждой культуры. Учителя обращает внимание на такие положения, как формирование активной позиции по отношению к неравенству; развитие способности критически воспринимать стереотипы, относящиеся к другим людям и их культурам; развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни, а также уважение к другим культурам, к другому образу мышления; развитие способности дифференциации внутри чужой культуры и интеграции элементов других культур в собственную систему мышления. Особое внимание уделяется развитию эмпатии, солидарности, способности решать конфликты. Педагоги самостоятельно определяют и анализируют ведущие идеи данных концепций с позиций учебно-воспитательной профессиональной деятельности: ориентация на культуру переселенцев, идеи свободного выбора и трансцендентности восприятия человека человеком; становление «билингвально-бикультурной» идентичности, идеи открытости, диалога культур, культурного плюрализма. В процессе работы учителя определяют и анализируют идею признания индивидуальных различий каждой личности; идею «переформулирования» чуждой культуры в терминах своего лингвокультурного опыта, идеи о различиях в культурном облике человека и их влиянии на эмоциональную сферу человека, а также теория структуры общества, идеи равенства и справедливости, психологические предпосылки поликультурного образования, теорию социального воспитания. Такой многогранный анализ научно-теоретического материала обусловлен решением важных воспитательных задач, стоящих перед современным обществом.

На основе полученных знаний учителя готовят публичные профессионально-ориентированные выступления с последующим коллективным обсуждением. Задания включали в себя конструирование фрагментов уроков с последующим детализированным анализом. Таким образом, по-

лученные учителями теоретические знания имели практико-ориентированный характер и рассматривались как точка отсчета, позволяющая перейти ко второму этапу совершенствования подготовки учителей-билингвов.

3.3. Особенности билингвальной коммуникативной компетенции

На втором этапе развитие профессиональной билингвальной коммуникативной компетенции рассматривается с позиции коммуниктивно-деятельностного подхода с максимальным приближением к профессиональной полифункциональной деятельности. На данном этапе учителя отводят приоритетное положение требованиям взаимосвязанного и равнозначного овладения учащимся двумя языками. Учителя определяют компетенционную роль получения определенных предметных знаний за счет взаимосвязанного использования двух языков, рассматривают курс изучения языка при билингвальном образовании как инструмент приобщения к миру специальных знаний, а содержание обучения характеризуется ими как совмещение предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса. На данном этапе поэлементно анализируются способы повышения эффективности билингвального обучения в школах. Педагоги исследуют методологическую базу обучения, выделяют личностно-ориентированные образовательные технологии, отмечают проблемно-поисковой метод деятельности с решением предметно-коммуникативных задач, рассматривают средства обучения: ролевая игра, деловая игра, творческие виды деятельности. Выполнение таких заданий развивает у учителей стремление к самоовладению профессиональными компетенциями, отвечающими потребностям современного общества (Implementation, 2010). На данном этапе приоритетное положение отводится принципу активной коммуникации, технологии коммуникативности, дифференциации языковых средств, интерпретации текста, исследовательскому методу, рефлексивному методу, методу реализации интеграционных связей. Выполнение каждого задания заканчивается коллективным обсуждением используемых билингвальных коммуникативных компетенций и аналитическим оцениванием их компонентов.

3.4. Использование особенностей бикультурной основы обучения

Третий этап построен на основе бикультурного обучения. Оно реализуется во всех видах профессиональной деятельности. Выведение бикультурной основы как приоритетной для учебного процесса связано с мотивационно-целевой и содержательно-процессуальной сторонами профессиональной билингвальной деятельности учителя. Овладение бикультурной стороной обучения осуществляется на основе специально разработанных заданий, в ходе выполнения которых особое внимание уделяется разнообразным формам и способам бикультурного обучения. Рассматривается учебно-воспитательная проблема взаимодействия различных культур, анализируется роль этого взаимодействия, диалог культур рассматривается как принцип обучения, на основе которого формируется активная жизненная позиция учащихся, направленная против культурной дискриминации. На данном этапе учителями разрабатываются программы с обновленным школьным образованием, в котором особое внимание уделяется освоению родной и иноязычной культуры на основе создания творческого личностного потенциала учащихся и расширения возможностей их углубленного бикультурного образования. При выполнении специальных заданий учителя проектируют фрагменты уроков с дальнейшим обоснованием выбранных бикультурных форм с указанием целевой установки и используемых творческих методов. На данном этапе развиваются контактоустанавливающие и информативно-коммуникативные бикультурные компетенции, а также компетенции коммуниктивно-творческого взаимодействия. Приоритетная роль на третьем этапе отводится критериальным методам, принципу ситуативно-тематической организации обучения на бикультурной основе, методу дифференциации и реализации интеграционных связей.

3.5. Основные параметры развития профессиональной билингвальной коммуникативной компетенции

Четвертый этап развития профессиональной билингвальной коммуникативной компетенции построен на основе овладения структурой и особенностями билингвального обучения в целом. На данном этапе учителя выполняли разноуровневые, разнонаправленные задания билингвального характера. Особое место в ходе их выполнения отводится анализу структуры билингвального обучения, развитию навыка попеременного обучения на двух языках, анализу формы речевых действий на основе реализации функций второго языка, методам и средствам обучения, различным видам билингвизма в контексте требований профессиональной деятельности педагога. Рассматривается уровень владения разнообразными видами билингвизма. Поэлементно анализирует-

ся практическая реализация профессиональных билингвальных компонентов в контексте равноуровневого владения языками.

На этом этапе широко используется коммуникативный подход, личностно-ориентированное общение, принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности, технология интеллектуального развития, проблемно-поисковый метод, исследовательский метод, технология самоактивизации и др. Специально разработанные задания направлены на развитие билингвальных коммуникативно-креативных качеств учителей. На данном этапе учителя активно совершенствуют своё профессиональное мастерство в соответствии с требованиями профессиональной билингвальной компетенции.

4. Выводы

Полученные в ходе систематической и целенаправленной работы результаты показали, что уровень владения учителями приоритетными билингвальными компонентами качества и результативности отвечает требованиям современного образования. Учителя овладели необходимыми основами билингвального профессионального общения, усвоили методы, приемы и средства его реализации в контексте соответствующего целеполагания и соответствующей мотивации. Педагоги научились ориентироваться в профессионально-деятельностном билингвальном пространстве. Научились определять характерные признаки используемых компетенций, определять конкретные факторы результативности по целевому характеру обучения. Выбор приоритетных технологий, методов, форм и способов профессионально-билингвальной деятельности определялся их соотносительностью с требованиями билингвальной парадигмы обучения. Учителя демонстрировали владение разнообразными видами профессиональными билингвальной деятельности, характеризовали их целевую установку и значимость используемых компонентов, а также анализировались самостоятельные и личностные качества учителей, способствующие эффективности проведению уроков на бикультурной основе. Педагогические условия работы рассматривались ими в контексте их профессионального аксиологического, этического, эстетического потенциала, творческих возможностей и значимости для профессиональной деятельности учителя.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы: осуществлен системный подход к развитию профессиональной билингвальной компетенционной подготовки учителей на основе повышения её качества и результативности. Выведены показатели эффективности использования профессиональных билингвальных компонентов полифункциональной деятельности учителя, определена специфика их практического применения. Определено профессиональное билингвальное пространство профессиональной коммуникативной деятельности учителя, определены средства обеспечения взаимосвязи и взаимодействия всех его составляющих. Выведены педагогические условия использования билингвальных компонентов в процессе учебно-воспитательной деятельности. Представлены профессиональные ориентиры выбора показателей качества компетенционной подготовки в зависимости от мотивационной установки тех или иных видов билингвальной деятельности. Специально разработанные задания способствуют развитию профессионального мастерства учителей. Проанализировано использование коммуниктивно-деятельностного подхода, дифференцированного, творческого подходов в совершенствовании профессиональной подготовки учителей как определяющих в достижении эффективности и результативности применения, соответствующих компетенционных компонентов в профессиональной деятельности учителя.

Литература

- Библер, В.С. Культура. Диалог культур: Опыт определения. *Вопросы философии*. 1989. № 6. С. 31-43.
- Владимирова, И.Г. Билингвальное обучение: соотношение содержательного и языкового компонентов Текст. / И.Г.Владимирова. *Ментор*. 1998. № 2. С. 14-17.
- Valerian F. Gabdulchakov. Communicative Core of Interaction and its Influence on Education Results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 381–384.
- Amthauer, R. (1961). *Intelligenz und Beruf*. Amthauer R. Zum Problem der produktiven Begabung. In *Prelinguistic to Linguistic Communication* (pp. 27-42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valerian F. Gabdulchakov. 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>
- Гальскова, Н. Д., Коряковцева, Н.Ф. и др. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного образования *Иностранные языки в школе*. 2003. № 2-3.
- Сысоев, П.В. Концепция языкового поликультурного образования. М., 2003.

УДК 371.137

Творческая эколого-педагогическая деятельность в процессе повышения квалификации учителей естественно-географических дисциплин

Галина Савельевна Самигуллина^а

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

Целью статьи является обобщение творческой эколого-педагогической деятельности на примере творческого союза коллектива сельской малокомплектной школы - учреждений повышения квалификации учителей естественно-географических дисциплин. Образование для устойчивого развития требует обогащения опыта творческой деятельности учителя ключевыми компетенциями, формирование которых рассматривается на примере экологической тропы в условиях сельской школы. Концептуально исследование строилось на разработке корпоративной культуры учителей в рамках одного коллектива, разрешении проблем разорванности предметного усвоения знаний и умений, обобщении знаний с целью формирования единой научной картины мира, формировании непрерывного экологического образования. Международные исследования состояния биосферы земли; Конференция ООН по окружающей среде свидетельствуют том, что решение глобальных экологических проблем должно начинаться с локального уровня. Многолетний опыт работы по данной проблеме позволяет обобщить теории, иерархии (в нашем случае учреждения среднего, высшего и постдипломного образования) в рамках теоретической концепции творческой педагогической системы. Проблема образования для устойчивого развития требует обогащения опыта творческой деятельности учителя естественно-географических дисциплин ключевыми компетенциями. Проблема включения экологии в структуру и содержание российского школьного образования не решена. Актуальной является разработка методики экологического образования в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров, включённой в систему непрерывного экологического образования. В основу исследования положен интерес к знаниям, имеющимся в предметных и смежных областях; изучение теоретических и методологических основ эколого-педагогических знаний; владение аналитико-оценочными методами педагогической работы; знание основных психолого-педагогических закономерностей воспитания и обучения и умение их применять.

Рассмотрены историко-педагогические предпосылки развития экологического образования, как в учениях великих педагогов-просветителей, так и в образовательных системах; системно-структурный анализ содержания экологического образования; взаимодействие образовательных структур с использованием экологической тропы; педагогические условия повышения качества экологического образования детей школьного возраста; организация взаимодействия школьников с природой как условие экологического воспитания; структура компетенций учителя естественно-географических дисциплин; реализация преемственности в условиях учебной и внеаудиторной деятельности в общеобразовательных и постпрофессиональных учебных заведениях; проблемы научного обобщения сельской среды как педагогического условия формирования экологической культуры школьников; развитие исследовательских учений и навыков в процессе выполнения эколого-ориентированных работ на экологической тропе, рационализация учебного времени, овладение прикладными знаниями, практическими умениями и навыками по оптимизации воздействия на природную и преобразованную среду. Разделяем точку зрения Л.В.Поповой о том, что творческая деятельность в профессиональном экологическом образовании, это спланированная научно-исследовательская работа, опирающаяся на комплекс изученных дисциплин и направленная на изучение нового знания. Организационно-деятельностные компетенции учителя проявились на этапе создания экологической тропы: соблюдение организационно-методических требований к собственно тропе, нормативно-правовому поведению участников, эмоциональной насыщенности и информационной ёмкости маршрута, развитию коммуникативной культуры, адресности тропы. Конструктивно-методические компетенции учителя концептуально рассматривались с точки зрения универсальности и междисциплинарности экологических проблем; возможности разрешения проблем разорванности предметного усвоения знаний, возможности формирования универсальных, обобщенных знаний и умений с целью формирования единой научной картины мира, перевода режима обучения с пассивного на интерактивное.

Конструктивно-методические компетенции учителя по организации учебного процесса в «природном» кабинете потребовали разработку новых форм содержательного и пространственного перестраивания

^а Самигуллина Галина Савельевна, кандидат педагогических наук, доцент Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: galinaterra@ya.ru. Тел.: 8-8432927786. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

вания учебного процесса. В общей иерархии рассмотренных компетенций учителя проектно-исследовательские компетенции являются кумулятивными, представляя отработку корпоративной культуры учителей в рамках одного коллектива, попытку разрушить традиционную изоляцию учителей, способность к сотрудничеству в процессе решения ими профессиональных и учебных задач достаточно высокого уровня проблемности. В ходе исследования в программу повышения квалификации учителей естественно-географических дисциплин включен спецкурс «Методика создания и использования авторской программы».

Выявлены барьеры по использованию экологической тропы в образовательном процессе, а также условия полноценного формирования и функционирования творческой эколого-педагогической деятельности с использованием экологической тропы.

Ключевые слова: творческая педагогическая деятельность, экологическое образование, экологическая тропа, компетенции.

Введение

Исследования состояния биосферы земли Денниса и Доннеллы Медоуз (1972), работы А.Печчи (1980), Б.Коммонера (1974), Н.Моисеева (1988), Д.Лихачева (1991); Конференция ООН по окружающей среде и развитию «Повестка дня на XXI век» (Рио-де-Жанейро, 1992), встречи на высшем уровне по устойчивому развитию (Йоханнесбург, 2002), документы ООН, ЮНЕСКО, ЮНЕП и др., приводят к осознанию того, что решение глобальных экологических проблем должно начинаться с локального, местного уровня (Браун Л.Р., 2013).

Многолетний опыт работы по данной проблеме позволяет обобщить теории, иерархии (в нашем случае учреждения среднего, высшего и постдипломного образования) в рамках теоретической концепции творческой педагогической системы на примере повышения квалификации учителей естественно-географических дисциплин в условиях сельской малокомплектной школы.

Проблема образования для устойчивого развития требует обогащения опыта творческой деятельности учителя естественно-географических дисциплин (Хаубрих Х., Рейнфред С., Шлейцер И., 2008).

В России не решена проблема включения экологии в структуру и содержание школьного образования. Как и для большинства стран сегодня актуальным является разработка методики экологического образования в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров, создание эколого-образовательной среды (Жумабекова Б.К., 2013; Timofeeva A.G., Akifeva E.V., 2015).

Исследование

Н.М.Мамедов, С.П.Глазачев понимают под экологическим образованием непрерывный образовательный процесс, направленный на усвоение систематизированных знаний об окружающей среде, умений и навыков природоохранной деятельности, формирование общей экологической культуры. Всестороннее экологическое образование, возможно, считают они, если сформировалась соответствующая теоретическая система знаний и потребность в ее «опредмечивании» и дальнейшем развитии.

Академик И.Д.Зверев, создавший первую концепцию экологического образования, считал, что экологическое образование предусматривает педагогически целенаправленное воздействие на учащихся, в процессе которого они усваивают научные основы взаимодействия общества и природы, овладевают прикладными знаниями, практическими умениями и навыками по оптимизации воздействия на природную и преобразованную среду.

В современной педагогике под экологическим образованием справедливо понимают педагогическую систему, характеризующуюся единством целей, задач и принципов, содержания методов и средств обучения.

Под творческой деятельностью в профессиональном экологическом образовании, по определению Л.В.Поповой, понимают “самостоятельно спланированную научно-исследовательскую работу, которая опирается на весь комплекс изученных дисциплин и инструментальных методов и направлена на изучение нового знания” (Попова Л.В., 2013).

По определению И.М.Осмоловской, И.В.Шальгиной ключевые компетенции – осознанная человеком способность решать жизненно важные задачи (проблемы) в конкретных ситуациях.

Формирование организационно-деятельностных, конструктивно-методических, проектно-исследовательских компетенций учителей естественно-географических дисциплин мы рассмотрели на примере создания и использования экологической тропы в условиях сельской малоком-

плектной школы (табл.1).

Таблица 1. Структура основных компетенций учителей естественно-географических дисциплин

Компетенции		
Организационно-деятельностные	Конструктивно-методические	Проектно- исследовательские
Отбор принципов, выбор маршрута тропы.	Рационализация образовательного процесса.	Отработка корпоративной культуры учителей в рамках одного коллектива.
Информационное обеспечение экологической тропы	Экологизация содержания образования.	Реализация принципа научности в единстве природной среды и человека.
Паспортизация экологической тропы.	Предметно-пространственное планирование урока.	Гуманизация образования, построение субъект-субъектных отношений.
Обоснование правил поведения в природе, закрепление навыков их выполнения	Организация форм учебных занятий, дополняющих традиционную классно-урочную.	Перевод информационно-трансляционного характера обучения в режим практико- ориентированного и развивающего обучения

Классическая экологическая тропа, расположенная в живописной сельской местности, где доминирует агроэкология в соседстве многомиллионного города, была создана в 1993 году по инициативе института повышения квалификации и профессиональной переподготовки по согласованию с лесничеством Высокогорского района и председателем Кадышевского местного самоуправления под руководством директора Озерной школы Высокогорского района Ю.А.Крылова.

Организационно-деятельностные компетенции творческого педагогического коллектива проявились на этапе создания экологической тропы. Выдержаны все организационно-методические требования: вид тропы, наличие паспорта, станций, информационных щитов, природных и антропогенных объектов.

Особое внимание уделялось обоснованию правил поведения в природе, закреплению навыков их выполнения, ознакомлению учащихся с экологическими нормативами и способами сбора грибов, ягод, цветов и лекарственных трав, местными правилами охоты и рыболовства; навыкам безопасного пользования огнем в лесу, применения простейших мер по предотвращению лесных пожаров, сохранения мест обитания зверей и птиц, удаления и захоронения мусора, экологического грамотного использования родников и водоемов и т.п.

В выборе маршрута учитывались следующие принципы: доступность маршрута для оперативного посещения, наличие антропогенного воздействия, достаточная посещаемость зоны маршрута тропы местным населением, эмоциональная насыщенность и информационная ёмкость маршрута.

Важнейшим условием создания учебной тропы является обеспечение её информацией: познавательной, просветительной и предписывающей.

Источником познавательной и просветительной информации являются сообщения экскурсовода; носителями предписывающей информации на тропе являются информационные щиты на русском, татарском и английском языках.

При работе на экологической тропе с разными категориями посетителей взаимодействуют экскурсоводы разного уровня подготовки.

С педагогами, воспитателями и студентами экскурсию по тропе ведут учителя, с учащимися разного возраста – учителя, старшеклассники.

Беседы экскурсоводов должны представлять собой выразительный публицистический рассказ, при этом нужно как можно более полно использовать краеведческий материал, особенно накопленный школьниками в результате различных исследований в зоне тропы.

Методы исследования

Концептуально создание экологической тропы строилось на универсальности и междисциплинарности экологических проблем; возможности разрешения проблем разорванности предметного усвоения знаний, формирования универсальных, обобщенных знаний и умений с целью формирова-

ния единой научной картины мира (Ивашенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В., 2008; Alan B., 2005; Bachman L.F., 1990).

В целях рационализации учебного процесса помимо известных методов определения свойств и степени загрязненности почв, атмосферного воздуха и т.д., мы использовали методы биоиндикации, разработанные учеными КФУ.

При планировании научного эксперимента были использованы традиционные формы, дополняющие традиционную классно-урочную форму: уроки на природе; интегрированные уроки; уроки-походы; учебные экскурсии; факультативные занятия, тематические экскурсии, уроки-практикумы.

По сути своей, экологическая тропа – это учебно-просветительский «кабинет» в природных условиях, поэтому конструктивно-методические: компетенции учителя требовали организации новых форм учебных занятий, например, содержательного и пространственного перестраивания учебного процесса (Living Planet Report, 2006).

Этап выстраивания предметно-пространственного планирования урока-похода включил 3 схемы: линейную, кольцевую, радиальную.

По мнению В.А.Адольф, Н.Ф.Ильиной, носителем инновационной деятельности является чаще всего коллективный субъект и потому работать нужно не только с отдельными педагогами, но и с педагогическими коллективами и управленческо-педагогическими командами (Адольф В.А., Ильина Н.Ф., 2010).

Проектно-исследовательские компетенции в общей иерархии рассмотренных компетенций учителя являются кумулятивными и представляют в рамках нашего исследования отработку корпоративной культуры учителей в рамках одного коллектива, попытку разрушить традиционную изоляцию учителей, способность к сотрудничеству в процессе решения ими профессиональных и учебных задач достаточно высокого уровня проблемности.

Результаты

С 1998 года в программу повышения квалификации учителей естественно-географических дисциплин включен спецкурс «Методика создания и использования авторской программы». Отработка спецкурса позволила отследить дидактические возможности использования экологической тропы в учебно-воспитательном процессе школы и вуза, наработать корпоративный опыт работы коллектива школы и вуза, отследить рациональность использования экологической тропы в условиях сельской малокомплектной школы.

Таблица 2. Отработка эколого-педагогических умений с использованием экологической тропы

Группы	Организационно-деятельностные компетенции	Конструктивно-методические	Проектно-исследовательские
№ 1	Подготовка рекомендаций по оформлению необходимой документации. Подготовка познавательной, просветительной, предписывающей информации.	Планирование интегрированного урока с использованием экологической тропы	Информационный поиск по проблеме исследования.
№ 2	Оформление тропы. Подготовка путевода по экологической тропе.	Планирование урока «День рождения тропы»	Организация и проведение программных практических работ.
№ 3	Отработка форм организации учебной деятельности с использованием экологической тропы. Подготовка экскурсоводов по тропе.	Разработка схем урока.	Проведение спецкурса по использованию экологической тропы с использованием рабочей тетради учителя.
№ 4	Организация работ по экологии ландшафтов. Комплексные социологические исследования населения с/з «Озёрный»	Разработка пространственно-тематической схемы "Овраг".	Разработка пособия «Методика создания и использования экологической тропы»
№ 5	Использование интегративных связей в целях рационального использования учебного времени. Подготовка и участие в экологической конференции «Методика создания экологической тропы».	Разработка схем предметно-пространственного планирования урока-похода.	Использование интегративных концепций в условиях малокомплектной школы.

В ходе эксперимента были сформированы эколого-педагогические компетенции, в том числе: организационно-деятельностные, конструктивно-методические и проектно-исследовательские.

В рамках обозначенных проблем, задания распределились следующим образом (см. табл. 2).

Слушателями курсов повышения квалификации были подготовлены рекомендации для учителей и учащихся по отработке спецкурса «Методика создания и использования экологической тропы», реализующего использование описательной (подача информации), проблемной (для постановки дидактических задач), экспонирующей (для передачи оценок ценностей и сопереживания), оперативной (для передачи норм практической деятельности) стратегии процесса обучения: корпоративный опыт работы коллектива школы и вуза; рациональное использование учебного времени в условиях сельской малокомплектной школы с целью усиления деятельностного подхода; уход от канонизации организационных форм обучения и дисциплинарного размежевания в пользу целостного мировосприятия; возможность использования экологической тропы в формировании взаимодействующих процессов: экологического воспитания и образования.

Исследование подтвердило выдвинутую гипотезу об успешном развитии творческой эколого-педагогической деятельности на примере создания и использования экологической тропы.

Экологическая тропа помогает эффективно реализовать ряд основных положений образования обучающихся: повысить научный уровень образования, конкретизировать связь обучения с жизнью, гуманизировать образование, разрушить традиционную изоляцию учителей, развить способность к сотрудничеству в процессе решения ими профессиональных и учебных задач достаточно высокого уровня проблемности, разрешить противоречие между сложившимся информационно-трансляционным характером обучения и необходимостью перевода его в режим практико-ориентированного и развивающего обучения.

Выводы

В качестве причин, тормозящих использование экологической тропы с целью развития творческого потенциала личности, как показывает наше исследование, следует отнести: фрагментарность, локальность и дискретность подачи экологического материала в школе; дискретность и слабость интегративных организационно-методических связей учреждений допрофессионального образования с вузами, научно-исследовательскими учреждениями, экологическими и природоохранными организациями. неспособность к ценностно-смысловой оценке качества корпоративного процесса обучения и качества собственной учебной познавательной деятельности; отсутствие или крайняя нестабильность устойчивых ценностных ориентаций на творческое саморазвитие педагогического коллектива; ограниченность в Республике программ стимулирования коллективного творческого развития учителей; слабое использование возможностей и эпизодический характер сотрудничества вузов и базовых школ для развития творческой деятельности педагогов; нереализованность потенциала форм научно-исследовательской деятельности в послекурсовой период и т.д.

Полноценное формирование и функционирование творческой эколого-педагогической деятельности возможно при условии консолидации квалифицированных и заинтересованных педагогов, разумной «экологизация» отдельных школьных предметов, преодоления предметно-центрированных стереотипов, сочетания научной и методической работы, интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания, научного и учебно-методического обобщения сложившегося опыта работы.

Литература

- Браун, Л.Р. Мир на грани. Как предотвратить экологический и экономический коллапс? М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. 208 с. (Идеи для мира).
- Хаубрих, Х., Рейнфред, С., Шлейцер, И. Люцернская декларация: географическое образование для устойчивого развития. *География и экология в школе 21 века*. 2008. № 1. С. 35-41.
- Жумабекова, Б.К. Биогеоценология (учебное пособие). *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2012. № 9. С. 11-12.
- Timofeeva A.G., Akifeva E.V. Educational environment for the ecological education of preschoolchildren. *European Science and Technology: 10th International scientific conference*. Munich 2015. Pp. 82-88.
- Попова Л.В. Становление и развитие высшего профессионального экологического образования в России: анализ проблем. М.: Изд-во Московского университета, 2013. С. 79.
- Swan M. *Practical English Usage* / M.Swan. 2nd. ed. Oxford: Oxford University Press.
- Иващенко, А.В., Панов, В.И., Гагарин, А.В. Эколого-ориентированное мировоззрение личности. М.: Изд-во РУДН, 2008. 422 с.
- Alan B. Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms / B.Alan, F.L.Stoller. *Forum: English teaching forum*. 2005. Vol. 43. N 4. Pp. 10-21.

- Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford, 1990. Bachman L.F., Palmer A.S. Language.
- Tessema r K.A. Stimulating writing through project-based tasks / i K.A. Tessema. Forum: English teaching forum. 2005. Vol. 43, N 4. P.22-27.
- Living Planet Report 2006. Gland: WWF, 2008. 41 p.
- Адольф, В.А., Ильина, Н.Ф. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления. *Высшее образование в России*. 2010. № 1. С. 81-87.

УДК 372.8:796

Организация процесса обучения студентов высших учебных заведений физкультурно-спортивной направленности в США

Эдгард Эдуардович Можяев^а, Эдуард Люцианович Можяев^б

*Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма,
Казань, Россия*

Настоящая статья посвящена организации процесса обучения студентов в высших учебных заведениях физкультурно-спортивной направленности США. В процессе интеграции российского образования в общемировое сообщество важно понимать все компоненты структуры и содержания зарубежного опыта, а так же внедрять его положительные стороны в систему российского образования. В процессе анализа подробно рассмотрена американская система кредитных единиц (USCS–UnitedStatesCreditSystem), которая является особенностью всего высшего образования в США. Уникальность данной системы напрямую позволяет студентам-спортсменам обучаться именно по той программе, которая действительно подходит индивидуально для каждого отдельно взятого спортсмена, так и для отдельного вида спорта, или уровня подготовки студента. Так же отличительной чертой является система поощрения спортивными стипендия, характерная лишь для американской системы подготовки спортивного резерва страны.

Ключевые слова: кредитная система, физкультурно-спортивное образование в США, бакалавриат, спортивная стипендия.

Введение

В настоящее время актуальным становится определение места и роли отечественной системы образования в общемировой системе и их соотношение друг с другом. В условиях изменяющихся требований общемировой системы образования приходится проявлять гибкость, используя зарубежный опыт, точнее внедрять и понимать его позитивные стороны.

Для изучения систем высшего образования зарубежных стран необходимо выявить ряд очень важных ее компонентов, таких как цель, структура, задачи, содержание, система контроля и оценки качества образования. А результатом Болонской декларации является внедрение бальной системы – кредитов. Объектом нашего исследования становится система высшего физкультурного образования в США.

Исследование

На данном этапе исследования нами рассмотрена система организации процесса обучения в вузах физкультурно-спортивной направленности в США. В процессе анализа систем образования зарубежных стран можно выделить несколько кредитных систем:

- американская система (USCS – United States Credit System);
- британская система (CATS – Credit Accumulation and Transfer System);
- европейская система (ECTS – European Credit Transfer System).

Необходимо подробное исследование каждой системы кредитов в поисках заимствования какой-либо системы, или же создание национальной системы с учетом специфики российского образования. Естественно кредитные системы имеют схожий характер, но в то же время и различия.

^а Можяев Эдгард Эдуардович, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма», главный специалист отдела летних видов спорта Центра спортивной подготовки Министерства по делам молодежи и спорту Республики Татарстан Сайт ЦСП: csp-rt.rf Казань, Россия (420138 Россия, г. Казань, ул. Деревня Универсиады, 35), E-mail автора: mozhaevedgard@mail.ru

^б Можяев Эдуард Люцианович, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма». E-mail автора: mozhaevedgard@mail.ru, тел.: 89053134091 Казань, Россия (420138) Россия, г. Казань, ул. Деревня Универсиады, 35).

Так, под кредитом понимается единица оценки результата освоения студентом предмета, образовательной программы, знаний, навыков и умений.

Отличительной особенностью обучения в вузе США является выбор учебной нагрузки самим студентом. Система кредитных часов (USCA-UnitedStates Credit System) является одной из особенностей американской системы высшего образования. Отличительной чертой является индивидуальность и скорость получения образования.

Эти особенности проявляются в возможности предоставления студенту перевода набранного за время учебы количества кредитных часов в любой другой вуз США. То есть переходить из одного вуза в другой, сохраняя накопленные кредиты. Это также даёт возможность обучаться неполный день или приостанавливать учёбу на семестр или два (Джонстоун, Д.Б., 2003).

В высшем образовании США термины «кредит» (credit) или «кредитный час» (credithour) часто употребляются как равнозначные и взаимозаменяемые.

Кредитный час означает время, которое проводит студент в аудитории с преподавателем в неделю на протяжении одного семестра, то есть контактное время в неделю на протяжении одного семестра. В подавляющем большинстве университетов один кредитный час равен 50 минутам. Все курсы делятся один семестр. Под контактными временами понимается аудиторное время (Инфостади: Электронный ресурс).

В действительности общение преподавателя со студентами не ограничивается только аудиторией или работой в зале, существует и такая работа преподавателя со студентами, как, например, консультации, которая никогда не включается в кредитные часы.

В отличие от России понятия «академический час», кредитный час в университетах США всегда связан с продолжительностью одного семестра. Если курс «Физиология» состоит из 5 кредитов, это означает, что на протяжении всего семестра преподаватель проводит учебные занятия 5 часов в неделю.

Каждый университет самостоятельно определяет количество кредитов за семестр. В основном курсы состоят из 3 или 4 кредитов. Однако к примеру дисциплина «Введение в анатомию» в одном университете США может быть 4-х кредитным, а в другом 3-х.

К примеру продолжительность семестра составляет 18 недель, при этом сам курс является 4-х кредитным, то есть, в нашем понимании, количество аудиторных занятий составит 72 часа.

Особая роль в университетах США выделяется на самостоятельную работу студента, что носит в себе достаточно индивидуальный и гибкий характер.

Гибкость обеспечивается за счёт:

- наличия курсов по выбору в учебных программах. Так, в программе бакалавриата, курсы по выбору имеются, как в составе общеобразовательных дисциплин, а также в составе дисциплин по специальности. Поэтому студент сам формирует себе набор дисциплин на семестр (в рамках выбранной им программы и составленному университетскому плану);

- лёгкость перевода кредитных часов, полученных в одном университете США, в другой (поскольку, например, 3-х кредитный курс по основам маркетинга, успешно завершённый в одном университете, будет, скорее всего, во многом похож по содержанию и требованиям аналогичному курсу, предлагаемому другим университетом). Сравнимость и лёгкость перевода кредитных часов даёт возможность студентам неоднократно переводиться из одного университета в другой и выбирать учебные программы, адекватно отвечающие их ожиданиям и требованиям работодателей.

Стандарты обеспечиваются за счёт:

- сравнимости учебных программ по общему объёму (каждая программа состоит из определённого количества кредитных часов), а также по внутренней структуре (т.е. из каких именно курсов состоит программа, например, бакалавриата по биологии и сколько кредитных часов в каждом курсе);

- лёгкого определения нагрузки преподавателей и студентов в виде количества кредитных часов в неделю на протяжении семестра.

В свою очередь, стандарты позволяют убедить потребителей образования (студентов и работодателей) в том, что оно соответствует определённым параметрам, а указанная выше гибкость делает полученное студентом образование в определённой мере уникальным, способствующим удовлетворению специфических требований работодателя и самого субъекта полученного образования.

Система кредитных часов основана на совмещении обязательных курсов и курсов по выбору (Christensen, J., 2001). При этом университетам предоставляется самостоятельность:

- Университет определяет количество кредитных часов общеобразовательных дисциплин (это

относится только к программе бакалавриата; в программе магистратуры общеобразовательных дисциплин, как правило, нет), набор этих дисциплин и какие именно из них являются обязательными, а какие по выбору.

- Университет определяет количество кредитных часов по каждой из предлагаемых специальностей. Университет определяет набор дисциплин по специальностям и какие именно из них являются обязательными, а какие по выбору. На специальные предметы в американских вузах отводится от 30 до 50% учебной нагрузки, на общеобразовательные – от 32 до 50%. Изучение элективных предметов в программах учебных заведений занимает от 17 до 30% учебного времени (Hirnes E.R., 1998).

В среднем в университетах физкультурной направленности выделяется 20% на факультативные и выборочные курсы, при этом курсы по выбору влияют на общее количество кредитных часов, так как являются зачетными в отличие от факультативных.

Учебные планы состоят из обязательных и выборочных курсов, которые студент выбирает сам при помощи преподавателя, что позволяет добиться индивидуализации в обучении. Задача обучения заключается в наборе определенного количества баллов, установленного самим учебным заведением.

Результаты исследования

Учитывая специфику физкультурного образования (участие студента в тренировочных мероприятиях или соревнованиях) студент сам выбирает длительность получения образования. Например, чтобы успешно закончить физкультурный вуз студент должен набрать определенное количество кредитных часов, установленное самим университетом. Один студент может сделать это за 4 года, другому же потребуется 5 лет. В связи с этим, по некоторым данным, средняя продолжительность обучения составляет от 6 до 7 лет (Образование на основе кредитных часов: Электронный ресурс).

Здесь мы предлагаем рассмотреть программу бакалавриата сроком обучения в три года одного из вузов физкультурно-спортивной направленности в США.

Таблица 1. Elective Pathways

SEMESTER 1				SEMESTER 2		
	Code	Title	Credits	Code	Title	Credits
	PY4031	Foundations of Teaching and Learning Physical Education	6	PY4022	Physiology and Anatomy	3
	PY4041	Pedagogy of Health Related Activity / Aquatics	3	SS4102	Psychological Foundations of Sport and Exercise	6
	PY4051	Pedagogy of Outdoor Adventure / Net Games	3	PY4072	Pedagogy of Invasion Games 1	3
	EN4031	Becoming a Teacher: Identity and Communication	6	EN4012	How Young People Learn	6
ELECTIVE PATHWAYS						
SEMESTER 3			SEMESTER 4			
	Code	Title	Credits	Code	Title	Credits
	PY4038	Qualitative Biomechanics	6	PY4094	Teaching and Learning for Individuals in Physical Education	3
	PY4011	Physical Education Curriculum and Assessment	6	PY4074	Pedagogy of Invasion Games 2	3
	PY4073	Pedagogy of Dance / Gymnastics 1	3	PY4084	Pedagogy of Lifetime Physical Activities	3
	PY4083	Pedagogy of Striking and Fielding / Athletics	3	TP4004	Teaching Practice	12
	EN4023	Planning for Teaching and Learning 1	6	EN4024	Planning for Teaching and Learning 2	3
ELECTIVE PATHWAYS						
SEMESTER 5			SEMESTER 6			
	Code	Title	Credits	Code	Title	Credits
	PY4065	Integrated and Inclusive Physical Education	6	SS4103	Psychology of Movement Development from Infancy to Adolescent	6
	PY4048	Physical Activity, Health, Growth & Development	6	EJ4106	Project 1 (Research Methods)	3

	PY4055	Sociological Concepts of Teaching and Learning in Physical Education	3	PYxxxx	Pedagogy of Dance / Gymnastics 2	3
	PY4075	Pedagogy of Athletics / Outdoor Adventure	3			
	EN4006	Curriculum Studies	6	EN4016	Responding to Diversity in Education	6
ELECTIVE PATHWAYS						

В отношении общеобразовательных курсов по выбору университет определяет сферы знаний, в которых студент имеет возможность выбрать те или иные курсы, и университет самостоятельно устанавливает количество кредитных часов, которые студент должен набрать в каждой из этих сфер знаний. Например, требование университета может выглядеть так: каждый студент бакалавриата обязан в течение всего процесса обучения получить 9 кредитных часов по предмету «Введение в физкультурное образование» (остальные 6 кредитных часов будут курсами по выбору). При этом остальные 6 кредитных часов студент может получить в любой комбинации: один курс может быть 2-х кредитный, а другой 4-х кредитный, или два 3-х кредитных часа.

Следует отметить, что абсолютно все курсы, пройденные студентом в течение всего периода обучения, заносятся в его транскрипт (приложение к диплому). В итоге может получиться, например, что студент закончил программу бакалавриата, набрав при этом 140-150 или более кредитных часов (пройти некоторые дополнительные курсы было его собственным желанием), хотя сам университет требует только 128.

Построение программы магистратуры так же основано на использовании кредитного часа. Программы магистратуры состоят обычно из 30-40 кредитных часов, из которых 50-70% бывают обязательными, а остальные по выбору. Структуру программы, количество часов в ней, набор дисциплин и все другие требования устанавливает сам университет. Срок обучения в магистратуре, также как в бакалавриате, не устанавливается: студент должен учиться столько лет, сколько потребуется, чтобы успешно завершить указанное количество кредитных часов.

Формы контроля и их количество в подавляющем большинстве случаев определяются самим преподавателем. Для итогового контроля многие преподаватели используют письменный экзамен в разных формах: тестовые вопросы, к которым нужно выбрать правильный ответ, эссе, короткие ответы, задачи или комбинации из вышеперечисленных форм. Для промежуточного и/или текущего контроля также используются письменные экзамены, а также домашние задания (в основном, письменные) различные индивидуальные и групповые студенческие проекты, рефераты. Российской системе образования, особенно в высших учебных заведениях в области физической культуры и спорта необходима своя собственная система кредитов.

Уникальность американской системы образования в том, что она не просто предоставляет широкие возможности сочетать учебу и профессиональные занятия спортом. Студент, добившийся заметных результатов в определенном виде спорта, имеет возможность в получении высшего образования на бесплатной основе даже не имея американского гражданства. Т.е. оплата за обучение осуществляется за счет участия студентов-спортсменов в национальных соревнованиях в составе сборных команд высшего учебного заведения.

Отличительной чертой высшего образования в США является получение спортивной стипендии (Sport-scholarship). Программа спортивной стипендии утверждена Правительством США и является неотъемлемой частью учебного процесса в американских университетах и колледжах. Аналогичной программы нет ни в одной стране мира.

Спортивные стипендии часто могут полностью покрыть стоимость обучения, жилья, питания и учебной литературы, а так же тренировочный процесс (расходы на услуги тренера, спортивную экипировку), участие в спортивных соревнованиях. Таким образом, образование для спортсменов, выступающих за университетскую команду совершенно бесплатное, за счет учебного заведения. Бесплатным будет и среднее образование, в случае если у спортсмена оно отсутствует.

В последнее время общее количество спортивных стипендий увеличивается, таким образом спортивные стипендии предоставляют более 2000 университетов и колледжей США, особенно в женских видах спорта.

Для иностранного студента-спортсмена спортивная стипендия является практически единственной альтернативой обучения в Высших учебных заведениях США, так как в среднем обучение в университетах и колледжах США может достигать 50 000 долларов в год. Т.е. спортивная стипендия напрямую зависит от показанных результатов спортсменов.

Различают два основных вида спортивных стипендий:

- full scholarship (100% оплата)
- partial scholarship (частичная оплата 50-90%)

Например в одной спортивной команде на все спортсмены могут получать одинаковую стипендию, это напрямую зависит от результатов и личных достижений каждого спортсмена. Спортивные успехи претендента должны быть подтверждены призовыми местами или наградами завоеванных на каких-либо соревнованиях. В свою очередь данный вид спорта должен обязательно входить в программу спортивных стипендий США (Инфостади – образовательное агентство: Электронный ресурс) (см. табл. 2).

Таблица 2. Виды спорта

Американский футбол	Академическая гребля	Баскетбол
Бейсбол	Боулинг	Водное поло
Вольная борьба	Волейбол	Футбол
Гольф	Хоккей	Хоккей на траве
Конный спорт	Кросс	Лакросс
Легкая атлетика	Лыжный спорт	Фехтование
Плавание	Прыжки в воду	Регби
Софтбол	Гимнастика	Стрельба
Пляжный волейбол	Теннис	

Выводы

Уникальные системы поощрений спортсменов (sport-scholarship) и кредитных часов дают американским высшим учебным заведениям определенные преимущества. Американская система кредитных часов представляет собой стройную и логичную систему образования, способную обеспечить высокое качество обучения и надёжную основу для интеграции стран в мировые образовательные процессы, так как она представляет собой проверенную временем и практикой реально работающую базу для признания документов о высшем образовании внутри национальной системы высшего профессионального образования.

Литература

- Джонстоун, Д.Б. Система высшего образования в США: структура, руководство, финансирование [Текст] / Д.Б.Джоунстон. *Университетское управление: практика и анализ*. 2003. № 5-6(28). С. 95.
- Образование на основе кредитных часов [Электронный ресурс]: (Система кредитных часов, структура учебных программ и степеней, аккредитация вузов: опыт США). Электр, текст, дан. – Режим доступа: <http://unesco.kz/kazhistory/pdf/ednetbook.pdf>
- Инфостади – образовательное агентство по образованию за рубежом [Электронный ресурс]: (Обучение в США и спорт). – Электр, текст, дан. – Режим доступа: <http://infostudy.com.ua/press/articles/117>
- Christensen, J. Transfer Credit of Educational Institutions [Text] / J. Christinen. Washington D.C., 2001. P. 5.
- Hirnes E.R. Association for the Studesyof Higher Education. Texas A and M University [Text] / E. R. Himes. *Department of Educational Administration*, College Station, Texas, 1998.

УДК 159.9:37.015.3:331.101

Предпосылки к профессионально-личностному становлению учителя

Эдуард Рамилевич Хадитов^а*Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Российская Федерация*

Актуальность темы обусловлена стремительным развитием системы образования, его новыми этапами развития, введением новых методов в образовательную деятельность. Соответственно и в работе учителя должны происходить перемены. В статье приводятся необходимость профессионально-личностного развития учителя, рассматриваются некоторые подходы к профессионально-личностному развитию учителя, такие, как исторический, философский.

Личность учителя очень важна в современном образовании. Вопросы развития и становления учителя как личности находили свое отражение в идеях известных педагогов прошлого. Многие из них менялись с течением времени. Учитель современной школы должен уметь обеспечивать условия для развития личности, делать этот процесс управляемым; он должен быть компетентным, хорошо подготовленным профессионалом. Работа учителя никогда не кончается. Она всегда должна совершенствоваться. Если учитель останавливается на достигнутом, он перестает быть учителем. Учитель должен находиться в постоянном движении, развивать себя как личность и только тогда он сможет приложить все свои знания и умения для вовлечения учащихся в процесс взаимодействия, в творческую деятельность и повысить уровень образования.

Ключевые слова: личность, профессионально личностное становление, исторический подход, философский подход, педагогическая деятельность.

Введение

Прогноз на роль личности в новом типе педагогических отношений неизбежно востребует включения и нового типа знаний и информированности специалиста, гибкости, ориентированности в выборе оптимальных технико-технологических идей и решений, масштаба культуры личности работника как целостности. Вполне понятно, что «поле действия этого требования не может быть исчерпано одним лишь производством, хотя производство и определяет его жизнеспособность» (Амонашвили Ш.А., 2009).

Ценность учителя в мире исключительна. От уровня его образования и воспитания зависит экономическое, культурное, интеллектуальное и нравственное состояние общества. Только высокообразованная, нравственная личность может сформировать другую личность. Профессионализм, личностные качества учителя всегда оказывали исключительное влияние на процесс формирования молодого поколения.

В психолого-педагогической науке прошлого и настоящего имеется большое количество исследований, посвященных роли учителя и его личностных качеств в деле обучения и воспитания подрастающего поколения. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в разные периоды истории приоритетным становились различные по характеру профессионально значимые качества личности учителя, свидетельствующие об особенностях социально-экономических и исторических условий функционирования системы образования.

Исторический подход дает возможность проследить динамику развития требований к личности учителя, возрастания диапазона требований к его профессионально важным свойствам и качествам, помогает обосновать современный подход к системе профессионально значимых качеств личности учителя, подлежащих формированию в период вузовского обучения.

Мы встречаем свидетельства того, как высоко ценилась должность учителя Я.А.Коменским. По мнению А.Дистервега, заниматься развитием, воспитанием и образованием других людей может только тот, кто сам является развитым, воспитанным и образованным. Настоящий учитель,

^а Хадитов Эдуард Рамилевич, учитель английского языка, лицей-интернат № 7 г. Казани; аспирант кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Россия, г. Казань, Межлаука, 1. E-mail автора: Eduard_HD@mail.ru 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

поставивший целью «пробудить в других стремление к истине и к добру, в других добиться высшего развития задатков и сил, должен прежде всего развить эти прекрасные качества в самом себе» (Волович Л.А., Мухаметзянова Г.В., 1997, с. 7).

Каждый хороший учитель от природы наделен рядом качеств, которые не могут быть приобретены искусством, отмечал известный отечественный педагог-ученый А.Г.Ободовский. Он считал самыми ценными бодрость духа, постоянную веселость и энергию. Известный татарский педагог и просветитель Каюм Насыри выдвинул идею народности воспитания. Он призывал воспитывать детей в духе гуманизма, любви к отечеству, труду. Выдающийся татарский просветитель Галимджан Ибрагимов требовал от учителя гуманного, уважительного отношения к ребенку, к его личности. По его мнению, особенно важным для татар было воспитание свободной личности, уважительно относящейся к старшим.

Исследование

Становление специалиста – учителя современной школы, механизмы его профессионально-личностного развития требует разработки соответствующей методологии. Надежным методологическим ориентиром в исследовании профессионально-личностного развития учителя выступает антропологический подход. Антропология является своего рода основанием для построения педагогических теорий, систем и технологий.

В основе всех профессиональных действий учителя находится человеческая личность. Поэтому главным компонентом в профессиональной деятельности учителя выступает осознание ее самоценности.

Идеи антропологии находят свое отражение в трудах известных педагогов прошлого: В.В.Зеньковского, Я.А.Каменского, И.Канта, К.Лесгафта, И.Г.Песталоцци, Н.И.Пирогова, Ж.-Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского и других.

Основателем философской антропологии считают известного немецкого философа и социолога Макса Шелера. Значительный вклад в философское учение о человеке, его природе и бытие внес И.Кант.

Главная идея педагогической антропологии – понимание целостности, системности, неразрывности личности, всей широты и многообразия человеческой жизни. Таким образом, педагогическая антропология – направление в философии, которое претендует на создание целостного, всестороннего взгляда на человека, его воспитание, образование, развитие на основе идеи его целостности и уникальности.

Термин «педагогическая антропология» был использован К.Д.Ушинским в качестве подзаголовка к своему труду «Человек как предмет воспитания». «Антропологический принцип». К.Д.Ушинский признавал целостность человека, неделимость его духовной и телесной природы, необходимость сочетания умственного и нравственного воспитания с воспитанием физическим и обеспечением здоровья. Ключевая парадигма педагогической антропологии заключена в следующем его высказывании: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» (Ушинский К.Д., 1990).

Педагогическая антропология, по мысли К.Д.Ушинского, начинается с физиологии и гигиены, с исследования факторов и фактов, характеризующих здоровье, нормальное развитие человеческого организма. В комплекс человеческих наук, по К.Д.Ушинскому, входят анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда относил историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. В этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека.

Мысль о том, что средства воспитательных влияний безграничны по своей мощи и многообразию и должны быть почерпнуты из самой природы человека, сил ее развития, является центральной для педагогической антропологии. К.Д.Ушинский полагал, что открытия в области антропологических наук приобретают особое значение именно потому, что создают предпосылки для проникновения в человеческую природу и управления ею в интересах народа, человечества, самого человека.

П.Ф.Каптерев был последователем К.Д.Ушинского в развитии антропологического направления в педагогике. Ученый считал, что фундаментальным основанием педагогической науки является физиология и психология. Он полагал, что опыт, не отрефлексированный в контексте физио-

логии и психологии, не более чем материал для осмысления, анализа и обобщения педагогического процесса.

П.Ф.Каптерев писал: «Разумным и истинным образованием не станет до тех пор, пока не перестанут искать для его основ вне воспитываемой личности, вне самостоятельной и творческой работы ее сознания» (Каптерев П.Ф., 2004). В духе этой личностной парадигмы образования он настаивал на том, что каждый человек представляет собой особый мир со своими чувствами и намерениями, помыслами и устремлениями.

Антропологические идеи высказывали до К.Д.Ушинского: Н.И.Пирогов, а затем последователи К.Д.Ушинского – М.И.Демков и П.Ф.Каптерев, позже – А.А.Ухтомский, К.Н.Вентцель, П.П.Блонский, Л.С.Выготский.

Принципиальные идеи антропологии рассматривают личность в органическом единстве индивидуально-психического и социального аспектов в качестве открытой, постоянно изменяющейся системы.

Антропологизм, целостное видение личности учителя заключается и в том, что на его личностные и профессиональные качества существенно влияют социальные отношения в обществе, его морально-правовой, социальный статус.

В концептуальном аспекте существенное значение имели положения о сущности теории обучения, содержания и технологии общего и профессионального образования (В.И.Андреев, С.И.Архангельский, Е.П.Белозерцев, Л.П.Беляев, А.А.Вербицкий, Б.С.Гершунский, В.В.Давыдов, В.И.Загвязинский, Н.В.Кузьмина, М.М.Левина, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, В.А.Сластенин, Т.И.Шамова, Е.Н.Шиянов, В.А.Якунин и др.)

Историографический аспект в исследовании позволил рассмотреть интересующую нас проблему и с позиций изучения не только отечественного опыта прошлого, но и зарубежного опыта становления, развития педагогического образования в ряде стран.

Необходимым в нашем исследовании являлось определение интегративных характеристик, новообразований личности, которые способствуют развитию индивидуальности, как в личности, так и профессиональном плане, формируют и совершенствуют профессионализм личности и деятельности.

В соответствии с принципом системности профессиональная деятельность учителя в нашем исследовании рассматривается как целостный объект, состоящий из различных элементов (например, профессионально-должностных функций, профессионально-ролевых позиций и др.)

Но поскольку профессией педагога можно овладеть лишь в индивидуально-личностном контексте, профессиональное образование должно быть ориентировано, прежде всего, на личность специалиста, где превалируют системно-целостный и личностно-деятельностный подходы.

С учетом этих обстоятельств наша работа ориентирована на изучение профессионального и личностного развития учителя, на выявление и раскрытие тенденций и условий, позволяющих будущему специалисту – учителю общеобразовательной школы, преподавателю профессиональной школы достигать вершин профессионализма личности и деятельности.

Сущность личности – это то, без чего она не может существовать, не лишившись своей внутренней полноты бытия, «не ощутив при этом уныние, тоску, пустоту внутренней жизни».

В содержании профессиональной подготовки учителя сейчас активно используются личностно ориентированные принципы педагогики. В связи с этим разрабатываются новые подходы к определению содержания педагогического образования и технологиям обучения, ориентированным на развитие личности будущего специалиста. Американский ученый Б.Чандлер говорил, что подготовка к преподаванию фактически начинается тогда, когда человек решает стать учителем.

Известно, что в педагогической науке развивается два базовых альтернативных направления: педагогика требований, т.е. авторитарная, и педагогика гуманистическая, личностно-ориентированная, развивающаяся.

Характерной чертой авторитарного педагога является то, что в учебном процессе он более всего озабочен организацией своей деятельности на уроке и овладением многочисленными приемами для включения учащихся в свой план, свой сценарий урока. Обучаемым при этом отводится роль объекта педагогических воздействий. В основе такого процесса находится однонаправленное влияние учителя на учащихся. В рамках данного подхода базовым способом обучения признается информационно-объяснительный, который основывается на монологической форме работы. Такой режим не мыслим без жесткого контроля и высокой частоты оценивания ученика. Именно это и обуславливает выполнение школьным учителем трех основных функций: информирующей, контролирующей и оценивающей. Эти функции взаимообусловлены: при исключении одной из них

процесс обучения может прерваться, превратиться в нерезультативный и неуправляемый процесс, что часто можно увидеть у начинающих учителей (Амонашвили Ш.А., 2009, с. 22).

Главным недостатком традиционного обучения являются ограниченные возможности для реализации и развития потенциальных способностей учащихся. Ш.А. Амонашвили так оценивает традиционные методы обучения: «Раньше, в том далеком прошлом, когда я был императивным учителем, я не жил со своими учениками одним творческим горением, да и сложности, с которыми они сталкивались, оставались мне неизвестными. Для них я был только контролер, а они для меня – правильно или неправильно решенными задачами» (Амонашвили Ш.А., 2009, с. 4).

Главной идеей процесса развивающего обучения является активизация внутренних саморегулирующихся механизмов развития личности. В этом случае основной задачей педагога является помощь ученику в овладении многообразными способами самостоятельного получения и усвоения знаний, способствование в развитии его творческого потенциала.

Педагогический коллектив, функционирующий в режиме развивающего обучения, стремится научить школьника учиться всю жизнь.

При таком способе обучения есть основание полагать, что каждый выпускник будет владеть системой апробированных способов деятельности по отношению к себе, семье, обществу, природе, миру.

Во время нашего исследования мы посещали лекционные, практические занятия в детских садах, школах Зеленодольского района и города Зеленодольска и в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Педагоги, работающие по традиционной методике, добивались неплохих знаний. Однако при этом школьники освобождались от необходимости мыслить самостоятельно, учителя не имели возможности индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения на должном уровне и т.д.

Занятия педагогов (в основном по иностранным языкам), использующих нетрадиционные формы и методы обучения, отличались заметным разнообразием. Основным, и на наш взгляд, очень важным атрибутом таких занятий был постоянный диалог между учителем и учащимся. Любой диалог приводил к более эффективному осмыслению полученного задания, более полному вхождению в учебный процесс, более быстрому реагированию учеников на полученное задание, что в итоге вело к активизации всей познавательной деятельности школьников.

Сущностью гуманистической педагогики является отношение к обучающемуся как к субъекту собственного развития. На смену информационно-объяснительному способу обучения приходит деятельностно-практический, в основе которого – самообучение школьника. При таком способе обучения меняются требования к профессиональным качествам и содержанию педагогической деятельности учителя, меняется позиция учителя: он получает не только большую свободу творчества, но у него возникает и большая ответственность.

Ученые по-разному определяют основные функции педагога. Так, Г.Ю.Ксензова выделяет три основные функции учителя-профессионала.

Первая функция – создание условий для включения учащихся в самостоятельную деятельность.

Вторая – стимулирование действий обучающихся для достижения поставленной цели, обеспечение эмоциональной поддержки детей в ходе работы, создание ситуации успеха для каждого ребенка, поддержание общего позитивного эмоционального фона.

Третья – проведение вместе с детьми экспертизы полученного результата (Кузьмина Р.И., Сидорова И.В., Кузьмин И.Е., Попова Л.И., Рычкова И.Б., 2000).

Ученые (педагоги, психологи, социологи) отмечают, что после длительного пребывания в режиме принуждения и послушания в школьные годы у многих людей отсутствует ориентация на самоорганизацию познавательной деятельности. Обновлению школы будет способствовать повышение профессиональной подготовки учителей, активное усвоение ими современных педагогических идей, методов и технологий обучения. Однако нельзя надеется только на подготовку учителя, т.к. эффект может быть достигнут только при условии переустройства всей образовательной системы.

Для организации процесса обучения и воспитания необходимо выяснить, чем является деятельность учителя. В педагогической науке центральной является концепция единства развития и деятельности. С.Л.Рубинштейн писал: «Осуществляясь реально в различных видах конкретной деятельности, психические процессы в ней же формируются» (Рубинштейн С.Л., 2000). В процессе деятельности проявляются, реализуются и совершенствуются потребности, интересы, склонности, чувства, усваиваются знания, приобретается социальный опыт, проявляются и углубляются общие и социальные способности.

Некоторые исследователи определяют деятельность «как целенаправленную активность, дающую лично и общественно значимый результат» (Ксензова Г.Ю., 2002, с. 22) и выделяют шесть основных компонентов в структуре деятельности:

- цель – модель желаемого будущего, предполагаемый результат;
- мотив – побуждение к деятельности, ее смысл;
- средства – приемы, способы, с помощью которых осуществляется деятельность;
- действия – основной элемент деятельности;
- результат – материальный или духовный продукт деятельности;
- оценка.

Все компоненты деятельности взаимосвязаны, без них невозможно последовательное осуществление деятельности.

В свое время А.Дистервег писал по этому поводу: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Иначе он может получить только возбуждение...» (Дистервег А., 1956, с. 118).

Учитель современной школы должен уметь обеспечить условия для развития личности, сделать этот процесс управляемым. В этом случае выпускники школ вступят в жизнь активными, мыслящими субъектами, не теряющимися в любой жизненной ситуации.

Из сказанного можно сделать такое заключение: чтобы сформировать активно мыслящую личность ученика, заинтересованного в процессе обучения, педагог должен приложить все свои знания и умения для вовлечения его в процесс взаимодействия, в творческую деятельность.

Существует два основных типа учителей, руководствующихся в своей практической деятельности совершенно разными психолого-педагогическими взглядами: индивидуальными и социальными. Учителя с индивидуальной нормативной ориентацией применяют в работе специфические для каждого ученика эталоны: результат, полученный учеником, сравнивается с его же прошлыми результатами и тем самым выявляется динамика его интеллектуального роста. В данном случае педагог пользуется индивидуальным, личностным критерием оценки, когда человек сравнивается с самим собой – вчерашним, что и позволяет увидеть индивидуальные успехи или их отсутствие.

Социальная нормативная ориентация подразумевает, что критерием оценки являются социальные нормы, общезначимые сравнения, общепринятые эталоны. Не принимаются во внимание старания и усилия школьника, рациональность его учебной деятельности, внутреннее состояние.

И.Е.Кузьмина считает, что учителя «вкладываящие различный смысл в понятие «человек», по-разному воспринимают учеников на уроке. В соответствии с этим – по-разному осознают свою профессиональную роль. Она полагает, что «полная гуманизация системы образования невозможна без качественных изменений как на уровне его профессионального сознания педагога, так как и на уровне его педагогической деятельности». Под профессиональным качеством гуманитарной деятельности учителя автор понимает такую сущностную определенность деятельности, носящий целостный характер и связанной с профессиональным бытием учителя, как индивидуальности, которая способна обеспечить целостность, открытость и полноту восприятия окружающего мира, информационный полилог и герменевтическое понимание при взаимодействии с миром, индивидуализированность результатов взаимодействия, как ценностного отношения в контексте культуры.

К возможным подходам к рассмотрению личности учителя можно отнести анализ и структурирование личностных характеристик, важных как в профессиональном, так и в общечеловеческом плане.

Высшую цель педагогического образования составляют профессионально-личностное развитие и саморазвитие учителя. По словам В.А.Сластенина, «...итоговым результатом педагогического образования является формирование у будущего учителя профессиональной культуры, которая представляет собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентации и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности» (Сластенин В.А., Каширин В.П., 2001).

В.А.Сластенин и его ученики сформулировали ряд принципов, которым необходимо следовать при разработке содержания педагогического образования:

- универсальность – полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательной программами;
- интегративность – междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса;

- целостность – картины мира, воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований.
- фундаментальность – научная основательность и высокое качество психолого-педагогической, социогуманитарной и общекультурной подготовки.
- профессиональность – овладение многообразными педагогическими технологиями;
- вариативность – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов психолого-педагогического и гуманитарно-культурологического профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;
- многоуровневость – подготовка на ступенях общего, базового (бакалавр) и полного (магистр) высшего образования, аспирантура, различные формы послевузовского повышения квалификации (Сластенин В.А., Каширин В.П., 2001).

Названные принципы, характеризующиеся динамизмом и насыщенностью, дают возможность для существенных изменений в сфере педагогического образования. Такой характер подготовки кадров позволит педагогам не только обучать и воспитывать, но и осуществлять научно-методическую и научно-исследовательскую деятельность, разрабатывать свои собственные учебные программы и инновационные методы обучения и воспитания, реализовать творческий инновационный подход к самому учебному процессу.

Выводы

Расширение социальной функции школы, развитие полифункционального характера деятельности школьного учителя выдвигают на первый план не только собственно профессиональную подготовку, но и собственно личность учителя, его самобытность и творческую индивидуальность, способность проектировать и конструировать свою деятельность, неординарно решать профессиональные задачи.

Таким образом, мы можем сказать, что личность учителя очень важна в современном образовании. Вопросы развития и становления учителя как личности находили свое отражение в идеях известных педагогов прошлого. Многие из них менялись с течением времени. Учитель современной школы должен уметь обеспечить условия для развития личности, сделать этот процесс управляемым; он должен быть компетентным, хорошо подготовленным профессионалом. Работа учителя никогда не кончается. Она всегда должна совершенствоваться. Если учитель останавливается на достигнутом, он перестает быть учителем. Учитель должен находиться в постоянном движении, развивать себя как личность и только тогда он сможет приложить все свои знания и умения для вовлечения учащихся в процесс взаимодействия, в творческую деятельность и повысить уровень образования.

Литература

- Амонашвили, Ш.А. Здравствуй, урок. *Учительская газета*. 2009. 5 февраля.
- Волович, Л.А., Мухаметзянова, Г.В. Национальный компонент образовательных стандартов в средней профессиональной школе. Казань, 1997.
- Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. 374 с.
- Каптерев, П.Ф. История русской педагогики. М.: Издательство: Алетейя, 2004.
- Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя *Учебно-методическое пособие*. Издание второе. Педагогическое общество. М., 2002. 128 с.
- Кузьмина, Р.И., Сидорова, И.В., Кузьмин, И.Е., Попова, Л.И., Рычкова, И.Б. Развитие склонностей дошкольников как показатель эффективности обучения. Сборник "Педагогика развития: соотношение учения и обучения". М., 2000.
- Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство "Питер", 2000.
- Сластенин, В.А., Каширин, В. П. Психология и педагогика. М.: АCADEMA 2001.
- Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. 528 с.

УДК 378.147:371.124:82

Об академической мобильности студентов в условиях сетевого взаимодействия

Рашида Габдрахмановна Габдрахманова^a, Резеда Мунировна Хусаинова^b,
Светлана Евгеньевна Чиркина^c

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Государственный контракт № 05.043.12.0009 от 23.05.2014)

В рамках проекта «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия» (Номер открытого конкурса: 2014-04.03-05-043-Ф-91.055) одним из необходимых условий было создание пакета учебно-методической документации для преподавателей, участвующих в реализации проекта. В основной образовательной программе главной составляющей является программа учебной дисциплины. Для осуществления анализа программы учебной дисциплины и учебно-методического комплекса нами была предложена Экспертная карта оценивания. Использование данной карты позволяло преподавателям и руководителям проекта более детально осуществить анализ выполненной работы и повысить качество разработки программ учебных дисциплин и учебно-методических комплексов.

Если программа учебной дисциплины выполнена на низком уровне, то она не проходит экспертизу и не допускается к реализации. Если программа учебной дисциплины имеет допустимый уровень, то она может быть допущена к реализации, но преподавателю необходимо внести уточнения или дополнения. Если программа учебной дисциплины выполнена на достаточном уровне, она допускается к реализации с рекомендациями, которые преподаватель может по желанию учесть. Высокий уровень может быть у программы учебной дисциплины, которая полностью соответствует современным требованиям, предъявляемым к разработке программы по учебной дисциплине и учебно-методического комплекса

Ключевые слова: экспертная карта, анализ, оценка, программа, преподаватель.

Введение

Экспертная карта (ЭК) разработана в целях унификации процедуры анализа программ учебных дисциплин и учебно-методических комплексов, входящих в основные образовательные программы высшего образования, которые реализуются в Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (далее - КФУ) в рамках проекта «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия».

^a **Габдрахманова Рашида Габдрахмановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии обучения и воспитания, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, E-mail автора: rashgabra@mail.ru 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Хусаинова Резеда Мунировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, E-mail автора: rezedakhusainova@mail.ru 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^c **Чиркина Светлана Евгеньевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, E-mail автора: sch_61@mail.ru 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

Исследование

Экспертная карта (ЭК) предназначена для экспертов и преподавателя. Преподаватель, ориентируясь на данную экспертную карту (ЭК), с легкостью может оценить свою работу. Если результат самооценки окажется низким, преподаватель может внести в свою рабочую программу учебной дисциплины коррективы для достижения в дальнейшем наилучшего образовательного результата.

В экспертной карте анализируем цели, задачи, место дисциплины и т.д.

1. Цели и задачи учебной дисциплины

Преподаватель должен очень внимательно изучить следующие документы: Федеральный образовательный стандарт высшего образования и Профессиональный стандарт. Цели и задачи должны быть ориентированы на формирование компетенций, которые сформулированы в данных документах. Это означает, что преподаватель должен точно определить: что, при успешном окончании учебной дисциплины студент достиг (знает, понимает); что он сможет продемонстрировать (умеет, способен продемонстрировать). Ключевое слово здесь – делать (решать, оценивать и т.д.).

Образовательные результаты должны быть проверяемые (измеряемы). Для этого необходимо подобрать измерительные материалы. Они должны быть описаны языком, который доступен (однозначно трактуется) не только преподавателю, но и студенту.

Рекомендуется, чтобы список образовательных результатов учебной дисциплины был минимален, содержал лишь самые важные результаты, набор необходимых и достаточных компетентностей, которых у обучающегося по данной дисциплине не может не быть.

Используя таксономию Блума, категории учебных целей в когнитивной области с примерами обобщенных типов учебных целей можно представить следующим образом в таблице 1 (Голованова И.И., Асафова Е.В., Телегина Н.В., 2014).

Таблица 1. Категории учебных целей в когнитивной области

Основные категории учебных целей	Примеры учебных целей
1. Знание Запоминание, а при необходимости воспроизведение материала, который был изучен в необходимом объеме. Факты, цифры, даты, события, правила и т.д. – все должно вспомниться («прийти на ум») в нужный момент.	<i>Студент:</i> знает суть употребляемых терминов, знает конкретные факты, знает и может использовать, когда это необходимо, конкретные методы и процедуры, может сформулировать основные понятия и правила.
2. Понимание Показателем понимания выступает способность полученные знания встроить в систему имеющихся знаний из одной области и систему имеющихся знаний из разных областей наук, способность активно применять полученные знания при анализе, синтезе и т.д. Понимание может быть продемонстрировано во время краткого изложения материала, объяснения порядка выполненной работы и т.д.	<i>Студент:</i> понимает суть правила, может передать содержание параграфа своими словами, может ответ выразить в виде схемы, графики, используя условные обозначения, может прогнозировать развитие событий на ближайшее будущее, опираясь на факты.
3. Применение Данная категория обозначает умение с помощью изученного материала в стандартных или новых условиях разрешить проблему, применить знания на практике. Не только знать и понимать, но еще и использовать активно изученные правила, методы, законы.	<i>Студент:</i> способен использовать понятия, правила в неожиданных ситуациях, применять законы, теории в предлагаемых изменяющихся ситуациях, демонстрировать умение применять методы и приемы.
4. Анализ Данная категория обозначает умение учебный материал разложить на отдельные взаимосвязанные составляющие, умение видеть последовательное их соединение, построенное на определенных основаниях.	<i>Студент:</i> способен определить взаимосвязь между компонентами целого, определить ошибки, построить логически правильное и последовательное обоснование своих суждений.
5. Синтез Данная категория обозначает умение из разных элементов создать стройную систему, построенную на основании существующих строгих правил в сочетании с творчеством, умение создать альтернативу существующей системе.	<i>Студент:</i> Способен соединить части целого, опираясь на имеющиеся знания и разных областей наук, построить вариативный план своих действий.
6. Суждение Данная категория обозначает умение дать оценку определенному материалу со ссылкой на известные критерии, умение логично строить ход своих мыслей.	<i>Студент:</i> способен дать оценку логическому построению своего ответа по поставленному вопросу или ответ своего товарища. Способен по предъявленным критериям выполнить задание с элементами творчества в устной и письменной форме.

2. Место дисциплины в структуре основной образовательной программы

Преподавателю необходимо понять, какое место отведено дисциплине в структуре основной образовательной программы данного направления подготовки, на каком курсе, в каком семестре осваивается, и ответить на вопросы:

- Как данная учебная дисциплина соотносится с другими учебными дисциплинами, реализуемыми по данному направлению подготовки. В базовой или вариативной части учебного плана находится дисциплина. В каком модуле и в какой группе дисциплин находится анализируемая дисциплина. После изучения каких дисциплин изучается данная дисциплина.

- Как, в какой степени, разработка и реализация данной учебной дисциплины отражается на общей стратегии обучения по данному направлению подготовки.

- Какие основные умения, знания, навыки, компетенции должны быть у студентов, которые помогут освоить данную учебную дисциплину.

3. Компетенции обучающихся, формируемые в результате освоения дисциплины

Образовательным результатом в концепции компетентного подхода выступает совокупность профессиональных компетенций выпускника. Профессиональные компетенции могут иметь сложную структуру, поскольку профессиональные задачи обычно разбиваются на подзадачи. То есть каждая компетенция характеризуется определенным набором умений, овладение которыми позволяют освоить этот вид деятельности.

Основой проектирования учебной дисциплины является стандарт качества образования, который должен быть представлен перечнем компетенций и квалификационной характеристикой специалиста определенного профиля, т.е. профессионального стандарта.

Преподавателю необходимо помнить, что в качестве результата образования рассматривается не только сумма усвоенной информации, указанной в программе дисциплины (что студент должен знать, уметь, чем владеть), а еще способность студента действовать, применять полученные знания и умения в различных ситуациях (Хузиахметов А.Н., Габдрахманова Р.Г., 2015); (Хусаинова Р.М., 2012). Рассмотрим соотношение компетенций в утвержденном Профессиональном стандарте педагога и в Федеральном образовательном стандарте высшего образования (табл.2):

Таблица 2. Соотношение компетенций из ФГОС ВО и Профессиональном стандарте педагога

Профессиональный стандарт педагога	Компетенции (ФГОС ВО)	Образовательные результаты
Уметь выявлять и характеризовать ...	Способность учитывать общие, специфические (ОК1)	Умеет выявлять и характеризовать ...

4. Структура и содержание дисциплины

В данном разделе можно проследить внутреннюю согласованность замысла и способов организации:

- оценить, как компоненты программы учебной дисциплины связаны друг с другом для обеспечения единства процесса обучения и достижения намеченных образовательных целей (внутренняя согласованность программы);

- установить, как теоретический и практический компоненты программы учебной дисциплины сбалансированы внутри нее, как обеспечивается баланс между широтой охвата проблем и глубиной усвоения материала, между задачами формирования профессионала и развития личности студента (Габдрахманова Р.Г., Хузиахметов А.Н., 2014);

- увидеть и установить логику в структуре программы, которая предлагает, что каждый этап программы становится звеном общего движения к намеченным целям, что достижения предшествующего уровня служат основой дальнейшего прогресса, интегрируясь постепенно в единую систему знаний, умений и навыков, способностей, что в конечном счете приводит к формированию профессиональных компетенции;

- оценить, как программа учебной дисциплины учитывает возможные различия в исходном уровне подготовки студентов и как она отвечает на их индивидуальные запросы (гибкость программы), есть ли возможность для отдельного студента изучать дисциплину по индивидуальному образовательному маршруту;

- оценить, предложенные в программе учебной дисциплины, методы и формы обучения, формы контроля, содержание аудиторной работы, самостоятельной работы, методические рекомендации для преподавателя и для студентов и т.д.

5. Образовательные технологии, включая интерактивные формы обучения

В данном разделе рассматривается способ реализации обучения, предусмотренный учебной дисциплиной, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающий наиболее эффективное достижение поставленных целей:

- определить соотношение, используемых преподавателем, традиционных и инновационных технологий обучения;
- каков процент методов, направленных на первичное овладение знаниями и на совершенствование знаний, формирование умений и навыков;
- используются ли интерактивные формы;
- используются ли электронные образовательные ресурсы (Габдрахманова Р.Г., 2015); (Голованова И.И., 2012).

6. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости

Оценочные средства предназначены для промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины. В данном разделе описываются оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины, а также формы и содержание текущего, промежуточного и итогового контроля – это вопросы для самоконтроля; билеты (вопросы) для контрольных работ, экзаменационные билеты, тесты и задания по отдельным темам лекций (разделам учебной дисциплины) для самоконтроля студентов.

Программа учебной дисциплины должна содержать требования к формату текущих и промежуточных работ, ориентированных на выявление уровня достижения студентов, включая разработку набора критериев оценивания. При этом, предложенная система оценивания уровня достижения студентов, должны быть направлены на:

- оценивание достижения студентами образовательных результатов (Федеральный образовательный стандарт высшего образования по данному направлению подготовки);
- предоставление студентам возможности видеть уровень своих достижений на различных этапах освоения учебной дисциплины;
- создать студентам возможность продемонстрировать свои достижения большему кругу заинтересованных лиц (в число которых мы относим и потенциального работодателя).

Систему контроля преподаватель разрабатывает самостоятельно, учитывая три основные взаимосвязанные ее функции: диагностическую, обучающую и воспитательную. Все три функции тесно взаимосвязаны и переплетены, но есть и формы контроля, когда одна ведущая функция преобладает над остальными (Хузиахметов А.Н., 2004).

В Учебном плане доля часов на самостоятельную работу студентов больше, чем доля часов на аудиторские занятия. Согласно новой образовательной парадигме любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опыта творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально – оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются в основном в процессе самостоятельной работы студентов. Для успешной организации самостоятельной работы студентов важное значение имеют планирование и контроль.

При анализе запланированной самостоятельной работы студентов преподаватель должен увидеть степень ее соответствия профилю учебной дисциплины; определить насколько материал служит средством выработки обобщенных умений, формирует в сознании студентов научную картину мира; формирует соответствующие компетенции, указанные в учебном плане, обратить внимание на план и формы контроля самостоятельной работы студентов.

При организации самостоятельной работы студентов преподаватель использует такие формы работы, как: чтение на заданную тему, написание рефлексивных журналов, решение учебных кейсов, работа над индивидуальными и/или групповыми проектами и т.д. (Чиркина С.Е., 2013).

В Казанском (Приволжском) федеральном университете внедрена балльно-рейтинговая система оценки знаний обучающихся. Для оценки знаний используется система, которая называется рейтинг. Рейтинг – это сумма баллов, набранная студентами, рассчитанная по определенным формулам. Виды рейтинга – это фиксированные точки, этапы обучения, которые имеют свою цену. При анализе системы оценивания необходимо обратить внимание на продуманность веса каждого вида работ, запланированных в программе учебной дисциплины.

Рейтинг студента – это индивидуальный числовой показатель интегральной оценки достижений в учебе, образуемый путем сложения рейтинговых баллов, полученных в результате оценки отдельных учебных действий. Преподаватель, при разработке рабочей программы, планирует дея-

тельность студента (выступление на семинарском занятии, написание реферата, решение теста, выполнение творческого задания, участие в проекте и т.д.), которую обязательно будет оценивать. Студент уже в самом начале изучения дисциплины может распределить время для выполнения заданий на хорошем уровне. Также студент всегда может подсчитывать уже заработанные баллы и корректировать свои планы в процессе изучения дисциплины. За семестр студент набирает до 50 баллов, а затем на экзамене или зачете – еще 50 баллов.

Основной принцип рейтинга – ранжирование. Функции рейтинговой технологии:

- креативная (формирование творческого потенциала студентов);
- рефлексивная (самооценка учебных и личностных достижений);
- стимулирующая (создание условий для развития активности и самостоятельности);
- диагностическая (получение информации об особенностях учебного процесса);
- коррекционная (корректировка влияний нововведений на развитие).

Условия организации рейтинговой системы оценивания:

- модульная организация учебного процесса;
- постоянное отслеживание уровня знаний (Положение об Учебной программе: Электронный ресурс, 2015); (Департамент образования: Электронный ресурс, 2015).

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

В списке основной и дополнительной литературы указывается учебно-методическая литература, используемая для реализации учебной дисциплины. В списке основной литературы должны присутствовать издания, находящиеся в определенном лицензионном нормативном количестве, год выпуска которых не старше пяти лет для дисциплин, относящихся к общим гуманитарным и социально-экономическим, факультативным и специальным дисциплинам, и не старше десяти лет для дисциплин, относящихся к общепрофессиональным и естественно-научным.

Обязательно указание ссылок на интернет-ресурсы - образовательные, информационные порталы, содержащие информацию по разделам дисциплин, и служащие вспомогательным средством для самостоятельного изучения студентами дисциплины.

8. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Раздел подразумевает перечень материальной и технической оснащенности представляющей возможность осуществления изучения дисциплины.

9. Глоссарий

При проектировании содержания дисциплины важно выделять из базиса дисциплины ее понятийную базу – тезаурус, в котором должны быть представлены основные смысловые единицы. Наличие понятийной базы упрощает составление единых требований ко всем формам контроля и облегчает разработку требований к итоговому контролю дисциплины.

Для удобства в подсчете количества баллов оформим экспертную карту в виде таблицы (табл.3). Каждый критерий и показатель может быть оценен от 0 до 2 баллов:

- 0 баллов – отсутствие критерия или показателя,
- 1 балл – средний уровень представления критериев и показателей,
- 2 балла – критерии и показатели представлены на высоком уровне.

Таблица 3. Экспертная карта оценивания учебной дисциплины

Критерии и показатели	Баллы
Целеполагание	
1. Наличие четко и диагностично заданной цели	0-2
2. Требования к результатам освоения дисциплины сформулированы в соответствии с поставленными задачами	0-2
Место дисциплины	
3. Прослеживается связь с другими учебными дисциплинами модуля основной образовательной программы по данному направлению подготовки	0-2
4. Определено место дисциплины в общей стратегии обучения по данному направлению подготовки	0-2
5. Определены основные умения и знания студентов, которые помогут освоить данную дисциплину	0-2
Компетенции обучающихся	
6. Список образовательных результатов содержит набор необходимых и достаточных компетенций, указанных в основной образовательной программе	0-2

7. Компетенции отражены в профессиональном стандарте психолога	0-2
Структура программы	
8. Прослеживается логика и внутренняя согласованность программы	0-2
9. Этапы программы составляют единую систему: устанавливается сбалансированность теоретических и практических компонентов	0-2
10. Учебная дисциплины учитывает возможные различия в исходном уровне подготовки студентов и отвечает на их индивидуальные запросы	0-2
11. Наименование разделов УТП полностью отражается в содержании программы	0-2
12. Учебно-методические материалы лекционного курса включают расширенный план лекций	0-2
13. Представлены конспекты лекций	0-2
14. Используются 2 и более новые лекционные формы	0-2
Представлены следующие учебно-методические материалы практических занятий:	
15. Представлены сценарии/планы проведения практических занятий	0-2
16. Задания для проведения практических занятий	0-2
17. Методически указания для преподавателей, ведущих практические занятия	0-2
18. Учебно-практический материал по направлению подготовки	0-2
Методические рекомендации для студентов имеют:	
19. Советы по планированию и организации времени	0-2
20. Описан «сценарий изучения дисциплины»	0-2
21. Представлены рекомендации по использованию материалов УМК	0-2
22. Даны рекомендации по работе с основной и дополнительной литературой	0-2
23. Представлены советы по подготовке к экзамену	0-2
24. Имеются разъяснения по поводу работы с тестовой системой курса	0-2
Образовательные технологии	
25. Используется инновационная образовательная технология	0-2
26. Содержится больше методов, направленных на совершенствование знаний и формирование умений и навыков	0-2
27. Используются интерактивные формы обучения	0-2
28. Курс поддерживается электронным образовательным ресурсом	0-2
Оценочные средства	
29. Представлены вопросы для самоконтроля по каждому разделу программы	0-2
30. Представлены вопросы для контрольных работ	0-2
31. Представлены экзаменационные билеты/вопросы для зачета	0-2
32. Представлены тесты и задания по отдельным темам лекций	0-2
33. Оценочные средства соответствуют требованиям, предъявляемым к ним	0-2
34. Содержат требования к формату текущих и промежуточных работ	0-2
35. Предложенная система оценки представляет студентам возможность иметь адекватное представление об уровне своих достижений на каждом этапе изучения дисциплины	0-2
36. Предложенная система оценки представляет студентам возможность продемонстрировать свои достижения большому кругу заинтересованных лиц	0-2
37. Система контроля учитывает три основные ее функции: диагностическую, обучающую и воспитывающую	0-2
38. Система контроля учитывает особенности теоретического и творческого рейтинга	0-2
39. Адекватность предложенных автором методов обучения и форм контроля заявленным преподавателем образовательных результатов	0-2
40. Самостоятельная работа студентов соответствует профилю учебной дисциплины	0-2
41. Имеется система контроля за самостоятельной работой	0-2
42. Используются различные формы работы	0-2
43. Преподаватель планирует объем самостоятельной работы	0-2
44. Преподавателем разработана система оценивания	0-2
45. Определен обоснованный вес каждого вида работ	0-2
Учебно-методическое и информационное обеспечение	
46. Учебно-методическое обеспечение курса способствует качественному освоению представленного материала	0-2
47. Литература по дисциплине соответствует предъявляемым требованиям	0-2
48. Имеющиеся ссылки на интернет-ресурсы соответствуют требованиям программы курса	0-2
Материально-техническое обеспечение	
49. Определено материально-техническое обеспечение дисциплины	0-2
Глоссарий	
50. Определен список основных терминов и понятий учебной дисциплины	0-2
Сумма	100

Для определения качества составления программы учебной дисциплины подсчитывается общее количество набранных баллов. Оно может быть в пределах от 0 до 100. Вывод о разработке программы учебной дисциплины производится в соответствии с критериями, представленными в таблице 4.

Таблица 4. Оценка уровня составления программы учебной дисциплины

Количество набранных баллов	Уровень составления программы учебной дисциплины
20-40	Низкий уровень
41-60	Допустимый уровень
61-80	Выше среднего / достаточный уровень
81-100	Высокий уровень

Если программа учебной дисциплины выполнена на низком уровне, то она не проходит экспертизу и не допускается к реализации.

Если программа учебной дисциплины имеет допустимый уровень, то она может быть допущена к реализации, но преподавателю необходимо внести уточнения или дополнения.

Если программа учебной дисциплины выполнена на достаточном уровне, она допускается к реализации с рекомендациями, которые преподаватель может по желанию учесть.

Высокий уровень может быть у программы учебной дисциплины, которая полностью соответствует современным требованиям, предъявляемым к разработке программы по учебной дисциплине и учебно-методического комплекса (Габдрахманова Р.Г., Хусаинова Р.М., Чиркина С.Е., 2015). Экспертная карта (ЭК) поможет начинающему преподавателю и преподавателю со стажем разработать рабочую программу и учебно-методический комплекс лучшим образом или же внести корректировки в готовую работу.

Литература

- Голованова, И.И., Асафова, Е.В., Телегина, Н.В. Практики интерактивного обучения: Метод. Пособие. Казань: Казан. ун-т, 2014. 288 с.
- Хузиахметов, А.Н., Габдрахманова, Р.Г. Подготовка будущего учителя к реализации программы воспитания и социализации. *Казанский педагогический журнал*. 2015. № 110. С. 50-54.
- Хусаинова, Р.М. Психологическое здоровье педагога: необходимость его сохранения и укрепления *Вестник Казанского технологического университета*. 2012. № 14. С. 313-314.
- Габдрахманова, Р.Г., Хузиахметов, А.Н. Работа преподавателя по культурной социализации студентов. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей "Образование и педагогика" (направление подготовки - физико-математическое образование, физика), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия «Теоретические и прикладные вопросы образования и науки»* (г. Казань, 2014). Казань: КФУ, 2014. С. 37-39.
- Габдрахманова, Р.Г. Современные формы организации учебной деятельности студентов. *Казанский педагогический журнал*. 2015. № 110. С. 79-83.
- Голованова, И.И. Понятие коучинга в контексте деятельности вузовского преподавателя. *Образование и саморазвитие*. 2012. № 29. С. 65-69.
- Хузиахметов, А.Н. Ценностный потенциал педагогического воздействия. *Высшее образование в России*. 2004. № 12. С. 108-112.
- Чиркина, С.Е. Мотивы учебной деятельности современного студента // *Образование и саморазвитие*. 2013. № 38. С. 83-89.
- Положение об Учебной программе [Электронный ресурс] // Положение об Учебной программе КФУ. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет. URL:http://kpfu.ru/docs/F67855627/SAJT.otdel_kachestva.pdf (дата обращения: 18.10.2015).
- Департамент образования [Электронный ресурс] Департамент образования КФУ. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет. URL:<http://kpfu.ru/do> (дата обращения: 18.10.2015).
- Габдрахманова, Р.Г., Хусаинова, Р.М., Чиркина, С.Е. Отчет преподавателя о реализации учебной дисциплины в системе управления качеством профессионального образования. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 6. С. 20-25.
- Габдрахманова, Р.Г., Яруллин, И.Ф. Технологии социального проектирования в формировании гражданской ответственности студентов. *Образование и саморазвитие*. 2012. № 33. С. 124-129.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 371.3: 37.018.523

Специфика технологий обучения в условиях сельской малокомплектной школы

Рина Саматовна Камахина^a, Людмила Александровна Лохотская^b

Институт фундаментальной медицины и биологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

В статье раскрывается специфика технологий обучения в условиях сельской малокомплектной школы, выделяются особенности их применения, отвечающие ценностям гуманистической ориентации, учитывающие специфические особенности урока в малокомплектной школе и соответствующие положениям стратегии индивидуализации обучения. Рассмотрена сущность понятия «технологический подход» у разных методистов и педагогов, отмечено, что достаточно глубоко раскрыто это понятие на основе разработки определенной схемы алгоритма построения отдельного обучающего цикла, включающего совокупность всех необходимых компонентов (цель обучения, способ действия и достигаемый результат обучения).

Проведен анализ эффективности технологий коллективных способов обучения (КСО) в ряде школ Республики Татарстан. Для данной технологии характерны принципы: завершенности, непрерывной передачи полученных знаний друг другу, сотрудничество учащихся, разнообразие тем и разделение труда, разновозрастности участников педагогического процесса, обучение по способностям, педагогизация деятельности каждого участника. Получены результаты, доказывающие значение данной технологии в современных условиях реализации стандартов второго поколения и достижения учащимися требований основных образовательных результатов предметных, метапредметных и личностных.

Необходимо сохранять и развивать малокомплектные школы. Это обусловлено рядом демографических, природно-географических, социально-экономических и социально-культурных факторов. Современное образование в основной и средней общеобразовательной школе не может дать результата без новых личностно-ориентированных педагогических технологий. В сельской малокомплектной школе одна из наиболее эффективных – это технология коллективных способов образования: эта технология формирует познавательные интересы и навыки самостоятельной работы у учащихся; групповая работа способствует реализации познания на разных уровнях сложности, настраивает школьников на соперничество, вносит необходимый для процесса познания элемент соревнования; технология дает хорошие результаты в классах с малой наполняемостью.

Ключевые слова: сельская школа, педагогическая технология, технологический подход, продуктивное обучение, коллективные способы обучения, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), гуманизация образования.

^a **Камахина Рина Саматовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ботаники и физиологии растений Института фундаментальной медицины и биологии Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: rina150973@mail.ru. Тел.: 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Лохотская Людмила Александровна**, кандидат химических наук, доцент кафедры ботаники и физиологии растений Института фундаментальной медицины и биологии Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: rina150973@mail.ru. Тел.: 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

Введение

Очевидно, имеет смысл задаться вопросом о специфике технологий обучения в условиях сельской школы, тем более что определенные наработки в этой области имеются.

Итак, на сегодняшний день дидактиками предложено достаточно много видов технологий обучения, авторы которых придерживаются определенных целевых установок. Как считает Д.Г.Левитес (Левитес Д.Г., 1998), специфика предлагаемой педагогической технологии обусловлена взглядами исследователя на стратегию развития, и в зависимости от этого предлагается определенный проект управления учебной деятельностью школьников. Именно автор предлагал разбить все наиболее признанные образовательные технологии на две группы: предметно-ориентированные (рационалистические) и лично-ориентированные. В первом случае по своей стратегии технологии направлены на как можно более качественное усвоение учащимися академических знаний (традиционно-консервативное направление). Вторая группа включает технологии, которые в планируемых результатах направлены на развитие, саморазвитие и самореализацию личности ученика через создание альтернативных форм обучения.

С учетом принятых в современной школе ориентиров на гуманизацию образования, среди которых сегодня наиболее предпочтительны лично-ориентированные технологии, Д.Г.Левитес выделяет технологию модульного обучения, технологию обучения как учебного исследования, технологию коллективной мыследеятельности (Левитес Д.Г., 1998).

Так какой же должна быть технология обучения в малокомплектной сельской школе, отвечающая ценностям гуманистической ориентации, учитывающая специфические особенности урока в малокомплектной школе и соответствующая положениям стратегии индивидуализации обучения?

Методология

На наш взгляд, концептуально созвучной стратегии индивидуализации обучения учащихся в малокомплектной сельской школе является по своей сути технология продуктивного обучения, автором которой является М.И.Башмаков (Башмаков М.И., 2002).

Суть продуктивного обучения (PL) может быть выражена в совокупности следующих положений:

- продуктивное обучение нацелено на приобретение жизненных навыков, обеспечивающих личный рост и индивидуальное развитие, межличностных навыков, самоопределение участников;
- PL – образовательный процесс, реализуемый с помощью индивидуальных маршрутов, структурированных в виде последовательности шагов с четко определенными результатами, продуктивно-ориентированными действиями в жизненных ситуациях.

Методология PL предполагает:

- рост роли участника в формировании, реализации и оценке своего образовательного маршрута в кооперации с другими участниками;
- связи «школа – предприятие», «школа – социум», «школа – реальная жизнь», реализующие PL в качестве открытой и гибкой системы;
- изменение роли педагога как советчика (менеджера);
- создание оптимальной образовательной среды, включая доступ к новым информационным технологиям (Холодная М.А., 2000).

Исследование

Приведенные характеристики нам импонируют тем, что они органичны в некоторых главных моментах специфике образовательной среды сельской школы. Среди них нужно выделить следующее:

1. В рамках намеченной технологии основная ставка должна делаться на индивидуальное развитие ученика, его самоопределение, на намерение продумать «индивидуальный образовательный маршрут» каждого учащегося.
2. Особое внимание должно быть уделено продуктивному характеру обучения, приобретению учащимися практических навыков, стремления обнаруживать уже в школьном возрасте свою практическую умелость и полезность, способности к продуктивному поведению в жизненных ситуациях.
3. Ориентация обучения на достижение заранее определенных результатов в освоении намеченной учебной программы.

4. Наличие в РЛ четких установок на соучастие ученика в формировании его индивидуально-образовательного маршрута: формирование навыков самооценки, способностей к самостоятельной работе, инициативности и т.п.

5. Постановка перед педагогом задач по выбору ценностной позиции «друга и советчика» своих учеников, отказа от идеологии жесткого управления учебно-познавательной деятельностью детей.

6. Стремление обеспечить доступ учащимся к знаниям с применением новых информационных технологий.

Представляется достаточно ценным и заслуживающим внимания стремление авторов концепции и технологии продуктивного обучения обеспечить в образовательном процессе возможность каждому учащемуся для формирования «персонального познавательного стиля», опираясь на ментальный опыт личности. Эту позицию глубоко и всесторонне обосновывает М.А.Холодная (Холодная М.А., 2000). Как отмечает автор, в формировании персонального познавательного стиля необходимо опираться на следующие основные требования:

1. Создание условий для актуализации личных познавательных стилей ребенка.

2. Обогащение стилевых характеристик его интеллектуального поведения за счет освоения полного репертуара познавательных стилей на всех уровнях стилевого поведения (схема 1).

Схема 1. Иерархия индивидуальных познавательных стилей

Персональный познавательный стиль
Эпистемологический стиль
Стили кодирования информации
Стили постановки и решения проблем
Стили переработки информации

– мобильности стилевого поведения (возможности перехода с одного стиля на другой в зависимости от собственных потребностей и требований проблемной ситуации);

– взаимодействие разных познавательных стилей.

Автор подчеркивает, что в условиях школьного обучения очень важно «выстроить индивидуальную образовательную траекторию, нацеленную на формирование у каждого ученика персонального познавательного стиля».

По мнению М.А.Холодной, весьма перспективно для решения поставленной задачи определенным образом организовать учебное содержание, что предполагает наличие школьных учебников принципиально нового типа, позволяющих каждому ребенку выбрать свою особую линию обучения при работе с соответствующими учебными текстами и создающих предпосылки для постепенного выстраивания персональных познавательных стилей учащихся (Холодная М.А., 2000).

Оценивая возможность применения данной технологии в сельской школе, хочется отметить, что, несмотря на рекомендации авторов о ее возрастных пределах (не младше 10-14 лет), этот возрастной барьер можно и снизить, так как ориентацию личности на самореализацию, самоопределение, творческое развитие следует усиливать и в начальной школе.

Обобщая представленные идеи продуктивного обучения, мы предлагаем выделить в них то ядро, которое может стать «катализатором» функционирования дидактического процесса в сельской школе с учетом стратегии индивидуального развития личности и послужит концептуальной основой ее технологии:

1. В сельской малокомплектной школе упор следует делать на обеспечение каждому ученику «индивидуального образовательного маршрута», стремясь создать индивидуальные образовательные программы, что в конечном итоге делает возможным формирование «персонального познавательного стиля ученика» (Кашин А.А., 2003; Mavlyudova L.U., Shamsuvaleyeva E.Sh., 2015).

2. Для сельской школы весьма характерной чертой выступает ярко выраженный практически ориентированный подход к обучению (трудовой компонент; близость к земле, природе), что говорит о необходимости создавать в учебном процессе условия самореализации учащихся в практической деятельности (Цыбикова С., 2001).

3. Современная технология обучения в сельской школе должна соответствовать требованиям гуманистической парадигмы, что предполагает создание определенного стиля и типа взаимодействия между педагогом и учащимся, что сопровождается некоторыми особенностями:

– включение специальных условий соучастия ученика в формировании «индивидуального образовательного маршрута» (учет его индивидуальных способностей и желаний; формирование активно-сознательного отношения к учению и выбору образовательных программ и др.);

– формирование стилевого поведения учителя сельской школы как учителя-«советчика», учителя-«консультанта», учителя-«старшего друга»;

– большое внимание в обучении к духовно-эмоциональной сфере ученика.

4. Функционирование учебного процесса в сельской школе носит характер открытой системы с живыми, неформальными связями с социумом, с его реальной жизнью (отражение в учебном процессе ближайшей производственной инфраструктуры, экологическая направленность и др.).

5. Использование в учебном процессе сельской школы современных дидактических средств, включая ИКТ.

6. Управляемость и высокая образовательная эффективность работы учителя с учащимися связывается нами в сельской школе с внедрением технологического подхода в организацию учебного процесса (Holmes B., 1979).

При определении сущности понятия «технологический подход в обучении» мы исходим из синтеза его интерпретации в различных трактовках. Само понятие «технологический подход в обучении» в современной науке становится довольно популярным в качестве объекта дискуссий.

Одним из первых дает определение сущности понятия «технологический подход» в педагогическом смысле М.В. Кларин, который связывает его с разработкой определенной схемы алгоритма построения отдельного обучающего цикла, включающего совокупность всех необходимых компонентов (цель обучения, способ действия и достигаемый результат обучения) (Кларин М.В., 2002). На основе данного алгоритма и происходит процедурное воплощение этих компонентов в виде такой системы действий, которая, в конечном счете, позволяет добиться достижения запланированных стандартизованных результатов. С внедрением технологического подхода исследователи-педагоги связывают перспективы значительного повышения степени управляемости учебно-познавательной деятельности учащихся по показателям качества их образовательного уровня (Glossary of Educational Technology Terms, 1986).

Главным направлением внедрения технологического подхода является поиск самих педагогических технологий, выступающих ориентировочной основой и механизмом отлаженного взаимодействия учителя и учащихся, что должно помочь в достижении по возможности полного усвоения намеченного объема учебного материала (Михелькевич В.Н., Полушкина Л.Ш., Мегедь В.М., 1998; Elton L., 2005).

Определяя понятие «технологический подход в обучении», Н.М. Мочалова предлагает в качестве основы управления обучением школьников «упорядоченный набор стандартных процедур выполнения практических учебных действий и мыслительных операций, обладающий универсальностью по отношению к определенному типу содержания учебного материала и учащемуся с определенным набором учебных характеристик и обеспечивающий получение результата, на который ориентирована данная технология», т.е. при применении технологического подхода важное значение имеют поиск и обоснование своеобразного алгоритма взаимосвязанной деятельности учащихся и учителя, имеющего завершённый характер (Мочалова Н.М., Мочалова О.Б., 1997).

Наиболее четко, на наш взгляд, такой алгоритм описывает Г.К. Селевко, представляя его как совокупность следующих компонентов:

а) концептуальная основа;

б) содержательная часть обучения:

– цели обучения (общие и конкретные);

– содержание учебного материала;

в) процессуальная часть – технологический процесс:

– организация учебного процесса;

– методы и формы учебной деятельности школьников;

– методы и формы работы учителя;

– деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;

– диагностика учебного процесса (Селевко Г.К., 1998).

Как считает исследователь, на основе такого алгоритма можно выстроить саму модель управления учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Если исходить из такого представления, основным признаком технологического подхода выступает наличие некоторого воспроизводимого обучающего цикла, а также создание подвижного технологического инварианта. Мы попытались разработать в схематическом виде технологиче-

ский инвариант обучающего цикла в сельской школе, считая, что он состоит из следующих пунктов:

1. Цель – интенсификация учебно-воспитательного процесса в сельской школе на основе лично-ориентированной индивидуализированной технологии обучения в процессе преподавания учебных предметов (на примере преподавания биологии, географии, экологии).

2. Проведение диагностики индивидуальных возможностей и особенностей, состояния здоровья школьников.

3. Постановка системы дидактических задач на определенный период.

4. Обоснование содержания учебного предмета, подбор учебно-методического инструментария: разработка учебников, пособий, хрестоматий, дополнительной литературы, видео-программных средств.

5. Разработка оптимального варианта расписания преподавания предмета в соотношении с другими для исключения перегрузок.

6. Определение организационных форм обучения, их распределение в цикле в соответствии с целью и дидактическими задачами.

7. Подбор комплекса развивающих дидактических материалов (занимательный материал, учебные дискуссии, дидактические игры).

8. Разработка конкретных микротехнологий (форм, методов, приемов обучения, системы упражнений).

9. Система контроля.

10. Система методических разработок уроков.

Каждый из перечисленных пунктов имеет специфическое содержание с учетом всех перечисленных выше характеристик учебного процесса в сельской школе (малочисленность классов, формирование индивидуальных образовательных программ, использование специфических форм организации, а также методов, приемов, форм контроля и учета знаний).

Необходимо подчеркнуть, что в последнее время наблюдается тенденция по закрытию малокомплектных школ, в связи с тем, что обучение ученика в такой школе значительно дороже, чем в типовой городской. Однако, это оказалось причиной вынужденной миграции населения и, в некоторых случаях, исчезновения целых деревень.

Поэтому сельские малокомплектные школы нужно сохранять и развивать, учитывая их особенности: близость сельскохозяйственного окружения и производства, тесную связь детей с трудом своих родителей, непосредственное участие в нем.

Такая ситуация благоприятна для формирования следующих ключевых компетенций учащихся: общекультурная; социально-трудовая; коммуникативная; компетенция в сфере личного самоопределения.

Если говорить о биологическом образовании, то его содержание в сельской малокомплектной школе должно быть направлено на применение биологических знаний в сельском хозяйстве, изучение государственной политики в области развития фермерства, внедрения новейших достижений науки в практику сельскохозяйственного производства на основе принципа межпредметности обучения.

Именно в малокомплектной школе особенно актуален системно-деятельностный подход в обучении при формировании у учащихся практических умений и навыков, краеведческий принцип обучения, увеличение объема самостоятельной работы.

Одно из приоритетных направлений – формирование экологических знаний на основе научного природопользования, практических действий по защите окружающей среды, создание условий для развития желания работать на родной земле.

В биологическом образовании, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) можно внедрять такие элективные курсы как «Почва и урожай», «Основы сельскохозяйственного производства» и др. Также можно расширить материальную базу обучения биологии за счет теплиц, животноводческих комплексов, птицефабрик, ремонтных мастерских.

На протяжении ряда лет (с 2013-2015 г.г.) нами проводился эксперимент по апробации некоторых инновационных технологий в малокомплектных школах РТ.

Учитывая особенности таких образовательных учреждений мы изучили возможности использования технологии КСО (коллективных технологий обучения). Для данной технологии характерны принципы: завершенности, непрерывной передачи полученных знаний друг другу, сотрудничество учащихся, разнообразие тем и разделение труда, разновозрастности участников педагоги-

ческого процесса, обучение по способностям, педагогизация деятельности каждого участника (Кукушин В.С., 2005; Полат Е.С., 2003).

История зарождения коллективных способов обучения началась в 1918 г., когда педагог А.Г.Ривин провел на хуторе Корнин под Киевом необычный эксперимент. На протяжении года он один вел занятия с группой детей в возрасте 10-16 лет, группа состояла из 40 учеников, они работали индивидуально и в парах, впервые был создан разновозрастной самообразовательный коллектив, который сам себя обучал, сам себя проверял, самоуправлялся.

Воспитанники А.Г.Ривина – сельские подростки за один год изучили курс 3-4 летнего обучения, многие проявили педагогические способности.

Продолжателем идей А.Г.Ривина в нашей стране является В.К.Дьяченко. В методике А.Г.Ривина и В.К.Дьяченко, обучение опирается на создание динамических пар, в которых ребенок выступает и в роли ученика и в роли учителя поочередно (Кукушин В.С., 2005).

Каждый школьник имеет на уроке свою тему, которую прорабатывает с другими учениками. Виды работ учащихся: с текстом учебника, с карточками, взаимные диктанты, работа с вопросниками, полный контроль, общественный смотр знаний, учебная встреча и др.

Результаты исследования

Апробацию КСО мы начали еще в 2004 году в базовых школах г. Казани. Наиболее эффективно проявила себя данная технология в негосударственной христианской школе «Краеугольный камень». Данная школа имеет некоторые особенности сближающие ее с малокомплектной сельской школой, в частности, небольшая наполняемость классов, высокая степень сплоченности как учительского, так и ученического коллектива.

Мы продолжили внедрение данной технологии в ряде сельских школ РТ (Пановская, Гаринская, Шапшинская школы Высокогорского района).

Высокий процент учащихся с внутренней мотивацией после завершения эксперимента свидетельствовал о направленности учащихся на получение знаний, на сформированность компетенции «уметь учиться» (Ильин Е.П., 2002).

В МБОУ «Шапшинская средняя общеобразовательная школа Высокогорского муниципального района РТ» нами было проведено анкетирование учащихся на отношение к предмету в сентябре, январе и апреле (2014-2015 учебный год). После обработки данных выяснилось, что заинтересованность учащихся к предмету заметно повысилась (рис. 1).

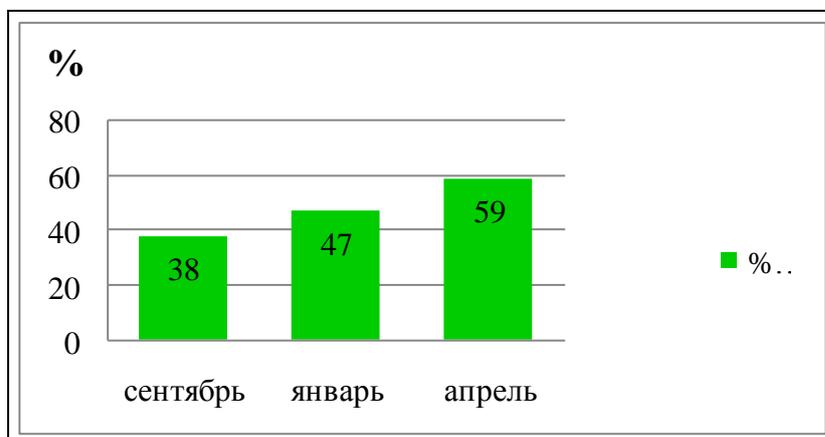


Рисунок 1. Заинтересованность учащихся предметом «Биология» (2014-2015 учебный год)

Также нами было проведено исследование объема кратковременной памяти учащихся.

Таблица 1. Объем кратковременной памяти

До эксперимента		После эксперимента	
Кол-во учащихся	Кол-во информации	Кол-во учащихся	Кол-во информации
4	8	7	9

6	6	2	10
2	5	4	7
3	4	2	6

Максимальное количества информации, которое может хранить в кратковременной памяти – 10 единиц материала, средний уровень – 6-7 единиц.

Вывод: объем кратковременной памяти у экспериментального класса – 6, т.е. большинство учащихся предпочитают осмысленное заучивание материала.

Данные по исследованию устойчивости внимания и динамики работоспособности экспериментального класса свидетельствовали о хорошей психической устойчивости, сосредоточенности во время работы, быстрой вработываемости в новый материал.

Показатель результата меньше 1,0 говорил о хорошей психической устойчивости, чем выше данный показатель, тем хуже психическая устойчивость испытуемого к выполнению работы.

Интеллектуальность лабильность – это способность переключать внимание, умение быстро переходить с решения одних задач на выполнения других, не допуская при этом ошибок. Результаты ее определения приведены в таблице 2.

Таблица 2. Интеллектуальная лабильность

<i>До эксперимента</i>		<i>После эксперимента</i>	
Кол-во учащихся	Кол-во ошибок	Кол-во учащихся	Кол-во ошибок
2	0 - 4	5	0 - 4
9	5 - 9	10	5 - 9
4	10 - 14	0	10 - 14
0	15 и >	0	15 и >

Наиболее актуальными метапредметными результатами освоения учащимися программы общеобразовательной школы являются умения работать с разными источниками информации, анализировать и оценивать информацию, полученную из теста учебника, научно-популярной литературы, словарей, справочниках и т.д.

Многие учителя и педагоги высшей школы отмечают слайдовое восприятие, когда ученики получают новые знания только небольшими порциями и не могут выделить главное, сделать выводы, использовать разнообразные тексты в повседневной жизни. Информацию учащиеся получают, в основном, из Интернета, но она несистематизированная, недостаточно проверенная, иногда ложная (Mavlyudova L.U., Yakovenko T.V., 2014). Именно технология КСО способствует формированию читательской компетенции учащихся в соответствии с требованиями ФГОСа (Федеральный государственный образовательный стандарт, URL).

Выводы

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Необходимо сохранять и развивать малокомплектные школы, что обусловлено рядом демографических, природно-географических, социально-экономических и социально-культурных факторов.
2. Современное образование в основной и средней общеобразовательной школе не может дать результата без новых личностно-ориентированных педагогических технологий.
3. В сельской малокомплектной школе одна из наиболее эффективных – это технология КСО:
 - технология КСО формирует познавательные интересы и навыки самостоятельной работы у учащихся;
 - групповая работа способствует реализации познания на разных уровнях сложности, настраивает школьников на соперничество, вносит необходимый для процесса познания элемент соревнования;
 - технология КСО дает хорошие результаты в классах с малой наполняемостью.

4. Однако наши исследования позволяют выявить проблемы некоторых инноваций в современном образовании.

Литература

- Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: МПО «МОДЭКА», 1998. 288 с.
- Башмаков, М.И. Что такое продуктивное обучение. *Школьные технологии*. 2000. № 4. С. 4-11.
- Холодная, М.А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одного из направлений индивидуализации обучения. *Школьные технологии*. 2000. № 4. С. 12-16.
- Кашин, А.А. Управление инновациями в учебно-воспитательном процессе сельской школы. *Образование в современной школе*. 2003. № 9. С. 48-54.
- Mavlyudova L.U., Shamsuvaleyeva E.Sh, 2015. Continious Development of Information-Communication Competence of the Biology Teacher as a Factor of Advancing the Level of General Professional Qualifications / L.U. Mavlyudov, T.V.Yakovenko. *The Social Sciences*. № 10 (6). С. 1306-1313.
- Цыбикова С. Сельская школа-мастерская. *Народное образование*. 2001. № 10. С. 139-142.
- Holmes B. International Guide to Educational Systems. Paris: UNESCO, 1979. 288 p.
- Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 2. Glossary of Educational Technology Terms. Paris: UNESCO, 1986. 239 p.
- Михелькевич, В.Н., Полушкина, Л.Ш., Мегедь, В.М. Справочник по педагогическим инновациям. Муниципальное образовательное учреждение «Гимназия № 11», Самарский государ. Технический университет, Самара, 1998. 172 с.
- Elton L. Teaching in higher education: appraisal and training. London: Cogan Page, 1987. 211 p.
- Мочалова, Н.М., Мочалова, О.Б. Технологический подход в обучении школьников. Казань: Изд-во Мирас, 1997. 255 с.
- Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации. М.: Нар. образование. 1998. 256 с.
- Кукушин, В.С. Теория и методика обучения / В.С.Кукушин. Ростов Н/Д.: Феникс, 2005. 474 [1] с. – (Высшее образование).
- Полат, Е.С. Новые педагогические и информационных технологии в системе образования: учебное пособие. М.: Академия, 2003. 272 с.
- Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
- Mavlyudova L.U., Yakovenko T.V. 2014. Continious Development of Information-Communication Competence of the Biology Teacher as a Factor of Advancing the Level of General Professional Qualifications/ L.U. Mavlyudov, T.V.Yakovenko. *The Social Sciences*. № 10 (6). С. 1306-1313.
- logical Education. *International Business Management*, 9: 1560-1564.
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId = 2588>.

УДК 37.037

Педагогические условия патриотического воспитания студентов на основе традиций физического развития казахской народной педагогики

Талант Дуйсенулы Бимаханов^а, Мейрамбек Казбекович Мурзабеков^б

Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

Исследователями разных стран и этносов достаточно основательно изучены роль и значение традиций народной педагогики в воспитании детей. Целью данной статьи является обоснование того, что традиции физического развития казахской народной педагогики обладают большим воспитательным потенциалом, реализация которого позволяет формировать у человека, особенно у подрастающего поколения, патриотические ценности. В статье рассматриваются компоненты профессионального качества будущих учителей (эмоционально-мотивационный, содержательный, оценивающий, деятельностный), уровни формирования исследуемого качества (высокий, достаточный, средний, низкий) патриотического воспитания студентов на традициях физического развития казахской народной педагогики, процесс патриотического воспитания студентов (содержательный, организационный, методический). На убедительных примерах казахского народного опыта воспитания показывается, как традиционная физическая подготовка для развития здоровья и силы людей применяется в современной образовательной организации; как использование традиций казахской народной педагогики в физическом развитии человека позволяет повысить эффективность патриотического воспитания молодежи.

Методика включает в себя учебный процесс и внеурочную работу. Такой подход оказывает влияние на реализацию традиций физической подготовки казахской народной педагогики. Результативность патриотического воспитания студентов с помощью традиций физической подготовки казахской народной педагогики обусловлена правильным выбором используемых в учебной деятельности форм и методов работы.

Ключевые слова: казахская народная педагогика, патриотическое воспитание, традиций физического развития, педагогические условия.

Введение

Реализация патриотического воспитания немислима без усвоения исторических народных традиций. Обращение к жемчужине народного воспитания, к народной педагогике и народным традициям – не простые понятия, они остро необходимы, потому что человек, зная традиции, осознает их духовные корни, учится уважать и беречь родную землю.

Обращение внимания на традиции развития человека казахского народа, в современной системе воспитания очень важно. Это и для студентов значимо, так как появляется возможность определить личные способности учителя в патриотическом воспитании учащихся на основе народной сокровищницы, уровень его теоретико-практических знаний, деловых качеств в этой сфере. В связи с этим, возникает необходимость подготовки студентов к профессиональным действиям и патриотическому воспитанию, что подчеркивает актуальность работы.

В высших учебных заведениях немало молодых людей, знающих традиции физической подготовки казахской народной педагогики, понимающих их влияние на жизнь человека. Однако, в области традиций физической подготовки казахской народной педагогики эти знания для будущих учителей недостаточны. Будущий учитель в своей педагогической практике должен работать с ними целенаправленно, использовать их в индивидуальном порядке системно. В ходе

^а **Бимаханов Талант Дуйсенулы**, аспирант Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: talant-bimahanov@mail.ru. Тел.: +7 967 371 13 69. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^б **Мурзабеков Мейрамбек Казбекович**, аспирант Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: talant-bimahanov@mail.ru. Тел.: +7 967 371 13 69. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

приобретения знаний в высших учебных заведениях следует активизировать познавательность студентов к традициям физической подготовки казахской народной педагогики.

Методы исследования

Изучение с теоретических позиций философской, историко-этнографической, литературоведческой, социальной, психологической, педагогической, физиологической литературы и литературы о национальных играх и национальном спорте; анализ учебных программ, учебных пособий, рекомендованных для студентов вузов, а также творческих (дипломных, курсовых) работ студентов; контроль за учебно-воспитательным процессом студентов в высших учебных заведениях; сбор и систематизация передового опыта преподавателей высших учебных заведений Республики Казахстан; контроль и сбор документов; анкетирование, беседа; проверка соответствия методической системы, ее эффективности поставленной цели с помощью опытно-экспериментальной работы; анализ полученных результатов.

Результаты исследования

Усвоение в теоретическом плане возможностей патриотического воспитания традиций физической подготовки казахской народной педагогики в курсе педагогики оказало влияние на более глубокое понимание связи истории с сегодняшним днем, увеличению образовательного фонда.

В этом плане в содержание отдельных дисциплин желательно ввести такие приложения, как «Спортивная педагогика», «Военная педагогика», «Национальные виды спорта», «Основы военно-патриотического воспитания», «Методика воспитательной работы», «История педагогики», а также организовывать педагогическую практику в направлении усвоения традиций физической подготовки казахской народной педагогики (Типовые учебные программы, 2010; Типовая учебная программа, 2010).

Как показывает опытно-экспериментальная работа, в содержание курсов можно внедрить без увеличения объема информации традиции физической подготовки казахской народной педагогики. В процессе исследования нами была проделана попытка углубления подготовки применения студентами в проводимых среди детей работах традиций физической подготовки казахской народной педагогики во внеаудиторное время, а также в ходе чтения лекций и семинаров, проведения различных видов педагогической практики, организации научно-исследовательских работ студентов.

Для реализации патриотического воспитания учащихся в педагогической науке достаточно хорошо рассмотрены вопросы профессиональной подготовки будущих учителей и ее компоненты. Поэтому научные труды можно систематизировать в следующем плане:

- изучено формирование патриотических качеств будущих учителей на основе личностных и разноречивых взглядов;
- исследованы дополнительные возможности психологических и педагогических дисциплин в подготовке учителей к патриотическому воспитанию;
- рассмотрены возможности эффективного применения дисциплин педагогического цикла и педагогической практики;
- определены пути применения передовых традиций народной педагогики в процессе профессиональной подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся;
- определены педагогические условия подготовки студентов к использованию передовых педагогических идей народной педагогики;
- изучена система профессиональной подготовки учителей в различных аспектах патриотического воспитания учащихся с позиции единого педагогического процесса (Менлибаев К.Н., 1995; Салтанова Е.С., 2005).

Нам необходимо выяснить точку зрения на показатели определения уровня теоретической патриотической подготовки будущих учителей. Умение применять теоретические знания наряду с практическими характеризует уровень патриотическоподготовки будущих учителей. Однако, как можно измерить и определить уровень эффективности подготовки студентов?

Ограниченность сроков прохождения педагогической практики не дает возможности полной реализации применения теоретических знаний студентов. В связи с этим, возникает сложность разработки параметров измерения практических навыков студентов во время педагогической практики, и, несомненно, основываясь на них, трудно безошибочно определить мастерство студентов. Для определения таких показателей, как педагогическое мастерство, необходим новый взгляд, с помощью которого можно доказательно подтвердить результаты.

Согласно нашим предположениям, подготовка будущих учителей для реализации патриотического воспитания как личности включает в себя как показатель содержания профессионального качества, следующие компоненты, как:

- *Эмоционально-мотивационный* компонент прогнозирует формирование у студентов собственной личной заинтересованности в патриотическом потенциале традиций казахской народной педагогики, в частности традиций физической подготовки, их ценных взглядов, а также способность восприятия в эмоциональном плане традиций физической подготовки казахской народной педагогики;

- *содержательный* компонент включает в себя характеристики и особенности патриотического воспитания в традициях казахской народной педагогики, знание студентами научных основ патриотического воспитания в традициях казахской народной педагогики, особенности патриотического воспитания учащихся и педагогические пути его эффективной организации, воспитательный механизм учебно-воспитательного процесса, понимание ими своего объекта деятельности в учебно-воспитательном процессе;

- *оценивающий* компонент учитывает восприятие в полном объеме содержания традиций казахской народной педагогики и его оценка, способность оценивать возможности традиций казахской народной педагогики в патриотическом воспитании учащихся;

- *деятельностный* компонент предусматривает активность студентов в различных ситуациях, их способность заинтересовать учащихся традициями казахской народной педагогики на уроках и во внеурочное время, в том числе способность довести до них свой патриотический опыт;

Перечисленные компоненты являются показателями уровня достаточного развития и усвоения, их единое целое, уровня профессиональной психолого-педагогической подготовки учителей к патриотическому воспитанию, а также показателем уровня реального сформированного патриотического воспитания с помощью традиций казахской народной педагогики. Их недостаточность свидетельствует об отсутствии подготовки студентов к патриотическому воспитанию и о низком уровне их в патриотическом плане.

Такого рода точка зрения на показатели проблем патриотического воспитания студентов дает возможность проанализировать пути решения необходимых для личности в учебном процессе вопросов патриотического воспитания.

Отмеченные компоненты как компоненты измерения патриотического воспитания студентов определяют наличие этих способностей или представляют собой какой-то определенный показатель оценивания уровня развития студентов, их личностный облик.

По нашему мнению, особое внимание нужно обратить на качественные характеристики характера, способностей, поведения, действий или поступков. Во время занятий для студентов есть некоторые возможности для определения этих качеств в процессе педагогических действий. Мы рассмотрели все основные виды деятельности (учебная, общественная, педагогическая, внеаудиторная и др.) в социальном процессе. В области традиций физической подготовки казахской народной педагогики, в теории патриотического воспитания традициями физической подготовки казахской народной педагогики были реализованы прямые и косвенные методы педагогического контроля, письменное анкетирование.

Наряду с этим, в традициях казахской народной педагогики, написанных на основе описания компонентов, по структурной модели патриотического воспитания студентов нами определены уровни (высокий, достаточный, средний, низкий) формирования исследуемого качества.

Высокий уровень: полное понимание содержания традиций физической подготовки казахской народной педагогики в патриотическом воспитании, легкое их восприятие, глубокое усвоение их структуры, функций, воспитательных возможностей; умение с помощью реальных измерений определять необходимые, нужные традиции в патриотическом воспитании; в классификации традиций казахской народной педагогики умение оценивать усвоенные в учебно-воспитательном процессе традиции и ценности; знание эффективного применения через творческий поиск в учебно-воспитательном процессе школы традиций казахской народной педагогики; умение связывать традиции казахской народной педагогики с традициями других национальностей.

Достаточный уровень: понимание содержание традиций физической подготовки казахской народной педагогики, заинтересованность в их получении, усвоение теоретических основ; оценивание с помощью преподавателя патриотических ценностей традиций физической подготовки казахской народной педагогики; знание связей традиции казахской народной педагогики и традиций других национальностей, применение их в воспитательном процессе школы под руководством преподавателя.

Средний уровень: недостаточно понимание содержания традиций физической подготовки казахской народной педагогики в патриотическом воспитании, проявление некоторого отрицательного отношения к ним; в средней степени владение теоретическими знаниями о традициях физической подготовки казахской народной педагогики, неумение свободно их оценить; при их исследовании затрудняется показать связь традиции казахской народной педагогики с традициями других национальностей; редкое использование в школьной практике.

Низкий уровень: не нуждается в традициях физической подготовки казахской народной педагогики в патриотическом воспитании; не проявляет заинтересованность; низкий уровень теоретических знаний о традициях физической подготовки казахской народной педагогики, не может оценить усвоенные знания; не использует их в работе с учащимися; не понимает связь традиции казахской народной педагогики с традициями других национальностей.

Предложенная структурная модель патриотического воспитания студентов (таблица 1) дает нам возможность определить комплекс педагогических условий по обеспечению эффективности традиций физической подготовки казахской народной педагогики в патриотическом воспитании студентов, предварительном исследовании подготовки учащихся к патриотическому воспитанию, их уровень патриотического воспитания (рисунок 1).

Процесс патриотического воспитания студентов должно основываться в трех группах традиций: содержательной, организационной, методической.

Содержание – учебного процесса определяется внедрением традиций физической подготовки казахской народной педагогики в общепрофессиональные специализированные программы и специальные курсы.

Таблица 1. Структурная модель патриотического воспитания студентов традициями физического развития казахской народной педагогики (ТФРКНП)

Компоненты	Измерения	Показатели
Эмоционально-мотивационный	Наличие заинтересованности и эмоционального настроя в ТФРКНП	1. Понимание социальной значимости ТФРКНП в патриотическом воспитании; 2. Наличие личной заинтересованности и положительной точки зрения к ТФРКНП; 3. Принятие положительными эмоциями ТФРКНП; 4. Понимание учащимся значения ТФРКНП в патриотическом воспитании.
Содержательный	Наличие теоретических знаний о ТФРКНП	1. Знание национального спорта и различных видов подвижных национальных игр (казакша курес, козлодрание, тенге алу, аударыспак, пешее козлодрание и др.); 2. Знание содержательной характеристики, описания, структурных принципов, функций ТФРКНП; 3. Знание классификации содержательной характеристики ТФРКНП; 4. Знание возможностей ТФРКНП в патриотическом воспитании; 5. Знание процессов измерения ТФРКНП, необходимых в патриотическом воспитании молодежи; 6. Знание эффективных методов и форм ТФРКНП в патриотическом воспитании учащихся.
Оценивающий	Оценка и принятие содержания патриотического потенциала ТФРКНП	1. Единое восприятие ТФРКНП и знание их оценки с патриотических позиций; 2. Знание патриотических ценностей в классификации ТФРКНП (силатловость, героизм, мужество, честь и совесть, самосознание, традиции батыров и героизма); 3. Анализ усвоенных ТФРКНП в процессе профессиональной подготовки и умение оценить их; 4. Анализ действий, связанных с привлечением учащихся к ТФРКНП в школьном учебно-воспитательном процессе и их оценивание.
Деятельностный	Освоение основными действиями по обеспечению результативной работы по овладению ТФРКНП учащимися в школьном учебно-воспитательном процессе	1. Знание действий по группировке ТФРКНП, используемых в учебно-воспитательном процессе; 2. Знание составления программ, сценариев, планов воспитательной работы по ТФРКНП; 3. Знание организации эффективной работы по использованию ТФРКНП; 4. Знание бесед, эмоциональных чувств к ТФРКНП; 5. Знание связей ТФРКНП с традициями других национальностей.

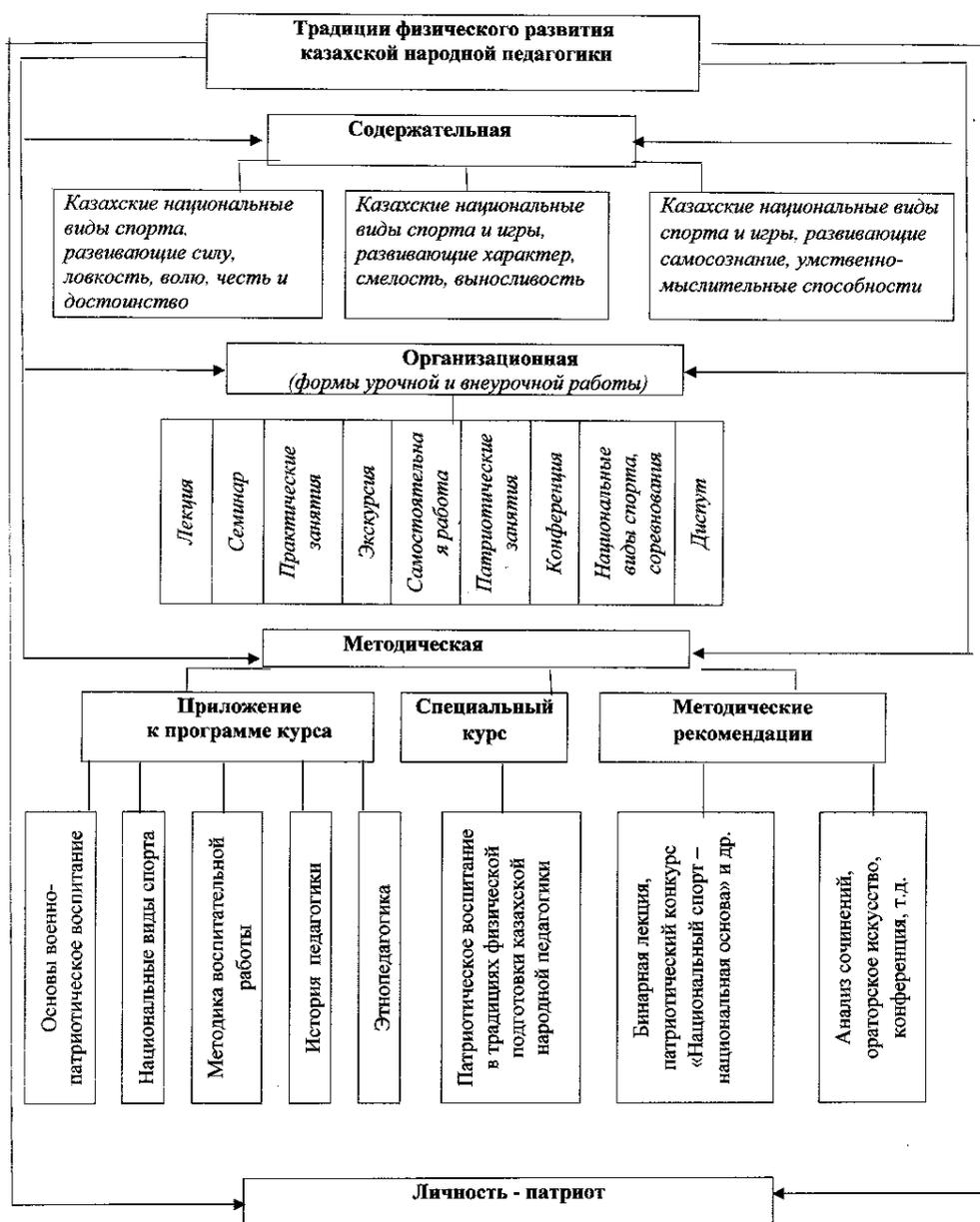


Рисунок 1. Обеспечение процесса патриотического воспитания студентов традициями физического развития казахской народной педагогики

Организационная – определяется целенаправленным учебным процессом и использованием различных форм и методов аудиторной и внеаудиторной работы.

Методическая – обеспечивается научно обоснованными методическими рекомендациями.

Рассмотренная в работе взаимосвязь понятий «традиционное физическое воспитание», «национальный спорт», «национальная игра», являющимися теоретической основой традиционной физической подготовки казахской народной педагогики, их круг обзора, а также предварительно проведенный опытно-экспериментальный работа обозначили компоненты, величины, показатели структурной модели патриотического воспитания будущих учителей через традиционную физическую подготовку казахской народной педагогики. Проведенная работа позволила определить значение и место традиционной физической подготовки казахской народной педагогики в процессе патриотического воспитания студентов.

Для организации опытно-экспериментального работа, получения всесторонних материалов о компонентах исследования (эмоционально-мотивационном, содержательном, оценивающим, деятельностном) была создана система анкетирования. Для получения дополнительных сведений

применялись такие методы, как письменный (написание сочинения), устный (беседа, интервью, круглый стол, конкурс и т.д.). Анкетирование проводилось как в начале эксперимента, так и в конце.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие студенты кафедры «Физическая культура и начальная военная подготовка» Кызылординского государственного университета имени Коркыт Ата. Всего участвовали 157 студентов, из них в экспериментальной группе - 75, в контрольной группе 82 студентов.

Работа опытного-эксперимента строилась в три этапа: определение, формирование, контроль (наблюдение). На первом этапе определялся уровень патриотического воспитания будущих учителей по четырем компонентам (эмоционально-мотивационному, содержательному, оценивающему, деятельностному).

Показатели уровней развития компонентов (эмоционально-мотивационного, содержательного, оценивающего и деятельностного) патриотического воспитания студентов традициями физической подготовки казахской народной педагогики (%) (в начале и конце эксперимента), общие показатели опытно-экспериментальной работы по патриотическому воспитанию традициями физической подготовки казахской народной педагогики (%) (в начале и конце эксперимента), динамика изменения уровней патриотического воспитания студентов традициями физической подготовки казахской народной педагогики (%) (общие показатели) представлены в таблицах 2, 3 и на рисунке 1.

В ходе эксперимента число студентов, обладающих высоким уровнем как в экспериментальной, так и в контрольной группах не наблюдалось. В конце эксперимента высокий уровень владения в экспериментальной группе достиг 38,25%, в контрольной группе изменений не произошло (диаграмма 1).

Таблица 2. Показатели уровней развития компонентов (эмоционально-мотивационного, содержательного, оценивающего и деятельностного) патриотического воспитания студентов традициями физической подготовки казахской народной педагогики (%) (в начале и конце эксперимента)

Компоненты	Этапы	Низкий уровень		Средний уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Эмоционально-мотивационный	В начале эксперимента	39	49	48	37	13	14	-	-
	В конце эксперимента	-	47	14	39	45	14	41	-
Содержательный	В начале эксперимента	52	67	42	26	6	7	-	-
	В конце эксперимента	-	66	12	24	54	10	34	-
Оценивающий	В начале экспер.	65	61	29	34	6	5	-	-
	В конце экспер.	-	58	13	35	52	7	35	-
Деятельностный	В начале экспер.	53	60	47	40	-	-	-	-
	В конце экспер.	-	56	11	39	46	5	43	-

Таблица 3. Общие показатели опытно-экспериментальной работы по патриотическому воспитанию традициями физической подготовки казахской народной педагогики (%) (в начале и конце эксперимента)

Этапы	Низкий уровень		Средний уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
В начале эксперимента	52,25	59,25	41,5	34,25	6,25	6,5	-	-
В конце эксперимента	-	56,75	12,5	34,25	49,25	9	38,25	-

Выводы

Опытно-экспериментальная работа реализована по структурной модели патриотического воспитания студентов традициями физической подготовки казахской народной педагогики. Модель патриотического воспитания студентов традициями физической подготовки казахской народной педагогики требует своей реализации по специальной методике.

Для реализации модели разработанная методика включает в себя учебный процесс и внеурочную работу. Методика оказывает влияние на реализацию по периодам традиций физической подготовки казахской народной педагогики. Результативность патриотического воспитания студентов с помощью традиций физической подготовки казахской народной педагогики связана с правильным выбором используемых в учебной деятельности форм и методов работы.

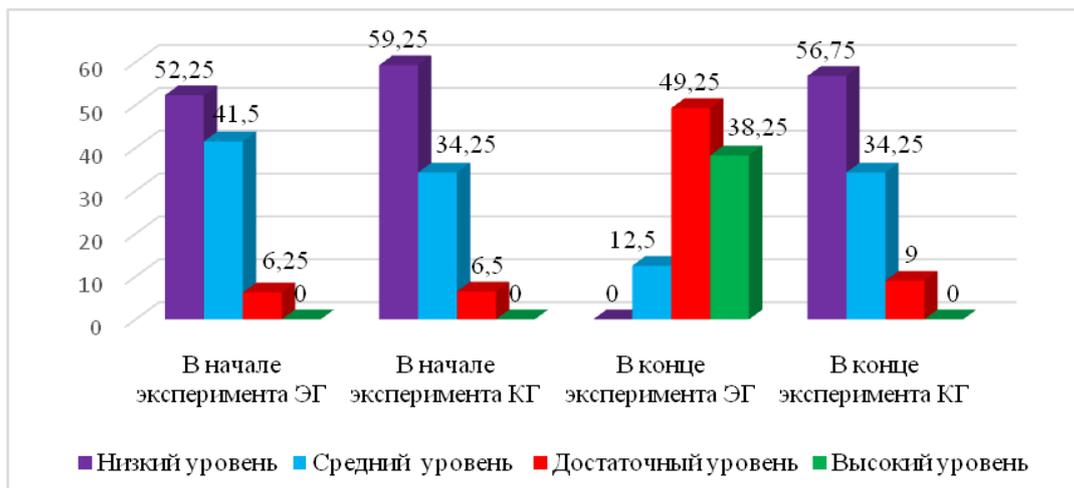


Диаграмма 1. Динамика уровни патриотического воспитания студентов традициями физической подготовки казахской народной педагогики (ключительные показатели)

Углубленное изучение студентами традиций физической подготовки казахской народной педагогики и их широкое применение в патриотическом воспитании оказали положительное влияние на личностное формирование студентов (честь и долг, мужество, воля, самосознание, характер, чувство, сила, выносливость).

Результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной в учебно-воспитательном процессе, подтвердили эффективность предложенной методики: углубили заинтересованность студентов к традициям физической подготовки казахской народной педагогики, изменили взгляды к таким понятиям, как уважение друг друга, дружба, развили интерес к национальным ценностям своей родины, сформировали патриотические чувства.

Литература

- Типовые учебные программы по специальности «5В010400» Начальная военная подготовка «Учебная практика», «Профессионально-педагогическая практика». Караганда, 2010. 18 с.
- Типовая учебная программа по специальности «5В010400» Начальная военная подготовка «Основы военно-патриотического воспитания» Караганда, 2010. 21 с.
- Менлибаев К.Н. Роль национальных традиций в патриотическом воспитании. Дис. ... канд. филос. наук. Караганда, 1995. 158 с.
- Салтанова Е.С. Военно-патриотическое воспитание студентов в учебном процессе вуза (на материалах военной кафедры): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алматы, 2005. 29 с.
- Доскараев Б.М. Историко-педагогические основы становления и развития системы физической культуры в Казахстане: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Алматы, 2009. 254 с.
- Танекеев М.Т. Народный спорт и массовая физическая культура. Алматы, 1994. 264 с.

УДК 37.017.92.95

Воспитание духовно-нравственных ценностей учащейся молодежи средствами музыкального искусства

Альфия Николаевна Валиахметова^а

Кафедра музыкального искусства и хореографии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема воспитания духовно-нравственных ценностей школьников средствами музыкального искусства с целью формирования и развития в них гуманного отношения к людям, обществу, Родине, к своему и другим народам, к их культуре и духовным традициям. Дается понятие категорий: «духовность», «нравственность», «духовно-нравственное качество личности» «духовно-нравственное воспитание»; анализируются психолого-педагогические условия духовно-нравственного воспитания школьников в системе современного школьного образования. Рассматривается практика школьного музыкального образования как воспитание музыкальной культуры учащихся. Анализируются авторские программы и методики современного музыкального воспитания по направлению развития духовности и нравственности учащейся молодежи. Определяются профессиональные качества и функции в педагогической деятельности учителя музыки. Исследуется воспитательное значение музыкального искусства в развитии патриотизма и толерантной культуры учащейся молодежи.

В статье доказывается, что воспитательный потенциал музыкального искусства способствует формированию духовно-нравственных ценностей личности учащегося как основу ее внутреннего мира, готовит к активному участию в жизни страны. Присущая предметам искусства вариативность мировосприятия, разнообразие и активность форм деятельности способствуют воспитанию открытости, толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству и мирному сосуществованию социальных групп различных рас, религий, этносов, способствует воспитанию человеческого достоинства и высоких нравственных качеств.

Ключевые слова: музыкальное образование, духовно-нравственное воспитание, учащаяся молодежь.

Введение

Вопрос духовно-нравственного воспитания детей на сегодняшний день является одной из ключевых проблем стоящих перед школой и государством в целом. Актуальность данной проблемы связана с тем, что современная социокультурная ситуация представляет собой противоречивую картину, в которой преобладают негативные явления и процессы. Общее состояние аномии, доминирование псевдоискусства и псевдокультуры над истинной культурой, переключение интереса учащейся молодежи из социально и нравственно значимых областей в сферу досуга и развлечений, насаждение культа потребления и проникновение товарно-рыночных отношений во все сферы жизнедеятельности формируют поколение, лишенное представления о высших духовных ценностях. Происходит деформация представлений о добре, красоте, любви, истине, справедливости. Все это свидетельствует о необходимости усиления роли духовно-нравственного воспитания среди подрастающего поколения.

Гуманистический характер российского образования, являющийся основным принципом государственной политики, обуславливает приоритет развития и становления духовно-нравственной личности учащегося. В данном процессе серьезную роль играет музыкальное образование, так как через освоение музыкального наследия своего народа и всего человечества, происходит формирование духовности, ценностных ориентаций личности. В связи с этим возникла потребность в совершенствовании и обновлении практики духовно-нравственного воспитания школьников, в поиске новых подходов в воспитательной деятельности современной школы.

^а Валиахметова Альфия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального искусства и хореографии Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: valiahmetova-alfiya@mail.ru. Тел.: 890-503-88-504. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

Цель работы

Исследование проблемы воспитания духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения средствами музыкального искусства в современной школе.

Методы исследования

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение передового практического опыта, сравнительный анализ, обобщение.

Результаты исследования

Духовность – явление многогранное. В светском понимании духовность характеризуется через понятия: совестливая, честная, ответственная, милосердная, добропорядочная, сочувствующая, интеллигентная личность. Являясь фундаментальным свойством человека, духовность интегрирует в себе потребности и способности человека к самореализации в творчестве, в стремлении к добру, свободе и справедливости. Ученые рассматривают духовность как доминанту нравственной зрелости (Лихачев, Б.Т., 2010). Понятие «нравственность» включает в себя внутренние качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемыми этими качествами (Ожегов С.И.). Объединяя эти два понятия «духовность» и «нравственность» образуется понятие – «духовно-нравственные качества личности» как взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга.

Духовно-нравственное воспитание – это целенаправленный процесс формирования личности с помощью педагогического воздействия в соответствии с определенными социально-педагогическими идеалами (В.И.Андреев). Воспитание в подрастающем поколении духовности требует педагогического стимулирования и культивирования в личности воспитанника чувства справедливости, независимости, внутренней свободы. Для духовно-нравственного воспитания должны быть созданы психолого-педагогические условия, обеспечить его планомерность, творческое рефлексирование, систематичность, технологическое обеспечение, нацеленность на общечеловеческие ценности.

В процессе переориентации общеобразовательной школы на воспитание гуманной личности ребенка, его духовно-нравственных ценностей, необходимо с детства формировать опыт отношений и поступков. В общеобразовательном учреждении духовно-нравственное воспитание должно пронизывать весь образовательный процесс. По определению Е.В.Бондаревской, нравственное воспитание представляет собой социально и педагогически обусловленный процесс развития ребенка как субъекта нравственных отношений, способного разрешать противоречия между общественной моралью и личными интересами путем нравственного выбора, основанного на понимании и добровольном принятии общечеловеческих норм нравственности (Бондаревская, Е.В., 1986). Нравственное воспитание не может быть навязано извне, а должны быть выработаны личностью. Нравственные нормы диктует общество, а уровень развития нравственно-духовной сферы проявляется в существовании внутренних нравственных установок. Эти установки являются стержнем духовного мира. Следовательно, нужно задействовать духовный мир учащегося, то есть его внутренний мир, чтобы раскрыть нравственный потенциал школьника.

На сегодняшний день существуют концепции нравственного развития учащихся при изучении отдельных школьных дисциплин, и одним, из наиболее естественных и действенных способов развития духовно-нравственной сферы личности является воспитание посредством искусства. Искусство является живым инструментом приобщения детей к общечеловеческим духовным ценностям через собственный внутренний опыт, через личностное чувственно-смысловое «переживание» содержания произведения, которое выражает и формирует отношение человека ко всем явлениям бытия и самому себе (Лихачев, Б.Т., 1985).

Практика воспитания школьников показывает, что попытки прямого воспитательного воздействия на личность, как правило, вызывают противодействие, а искусство позволяет влиять на самосознание учащихся косвенно. Нравственные понятия становятся руководством к действию только тогда, когда они не просто заучены, а эмоционально пережиты, прочувствованы, глубоко осмыслены и превращены в моральные убеждения. Искусство, в частности музыка, воздействует сначала на эмоциональную сферу личности, а затем на сознание, то есть содержание музыкального произведения воспринимается личностью поэтапно от переживания к осмыслению. Это свидетельствует о необходимости использования воспитательного потенциала музыки для развития духовно-нравственной сферы учащихся.

Урок музыки в школе отличается от других уроков тем, что учебно-познавательный процесс должен быть направлен не столько на изучение окружающего мира, сколько на познание своего внутреннего мира, его обогащение за счет приобщения школьников к духовным ценностям музыкального искусства. Как отмечает В.В.Медушевский, слушатель, распознавая эмоции, входящие в структуру художественного содержания музыки, одновременно проникается ими, воспринимает их не просто со стороны, но и как собственные переживания. Когда эти переживания связаны с нравственным содержанием музыкального произведения, происходит принятие нравственно-ценной идеи посредством общения с искусством (Медушевский, В.В., 1976).

Развитие духовной сферы личности включает в себя познавательный, нравственный и эстетический компонент. Все эти три составляющие, должны на уроках музыки сосуществовать взаимосвязано, в одинаковых пропорциях. То есть необходимо не только развивать когнитивные способности и давать соответствующие знания, развивать эстетический вкус и пробуждать любовь к искусству, но посредством общения с музыкой целенаправленно вызывать стремление к самосовершенствованию и духовно-нравственному развитию.

В практике школьного музыкального образования обозначена главная цель – воспитание музыкальной культуры (музыкальной воспитанности) личности. Авторы программы «Музыка» В.Д.Критская, Г.П.Сергеева и Т.С.Шмагина отмечают, что формирование музыкальной культуры как части духовной культуры учащихся, являясь целью массового музыкального образования и воспитания, наиболее полно отражает интересы современного общества в развитии духовного потенциала подрастающего поколения. Критериями и признаками музыкальной воспитанности школьников могут считаться: музыкальность, эмоциональная отзывчивость на музыку, участие в сфере художественного творчества, мировоззрение, система ценностей, норм и отношений.

Ю.Б.Алиев высшую цель преподавания музыки видит в передаче духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве и его наиболее полным и всестороннем виде, и развитии на этой основе положительных черт и свойств каждого ребенка. По мнению Н.А.Терентьевой, важнейшей задачей воспитания духовной культуры школьников является разработка и внедрение творческой системы музыкально-эстетического образования. Программа «Музыкальный фольклор» Л.Л.Куприянова и Л.В.Шамина направлена на духовное развитие личности школьника посредством этномызыкального образовательного компонента. Авторы программы «Музыка» В.О.Усачева, Л.В.Школяр, В.А.Школяр утверждают, что содержание музыкального образования младших школьников должно включать запечатлённый в музыке духовный опыт человечества с эстетических и нравственных позиций, что будет способствовать развитию духовности школьника. Таким образом, у авторов, существующих на сегодняшний день концепций и программ по развитию музыкального образования школьников, поставлена главная цель – воспитание музыкальной, духовно-нравственной культуры школьников.

Культура – это преобразующая человека сила, которая охватывает все средства и механизмы деятельности человека, выступает как фактор регуляции его деятельности, координации его усилий, способностей, знаний и умений. Культура выступает предпосылкой и результатом образования человека, а образование представляет собой процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей, необходимых человеку для полноценного включения в социальную и культурную жизнь общества и выполнения определенных профессиональных функций. Однако образование нужно для человека не только в его практической жизнеобеспечивающей функции. Оно необходимо ему для духовной жизни, для приобретения смысла, творческой самореализации. Образование необходимо человеку не для того чтобы иметь, а для того, чтобы быть, состоять как личность и жить достойно (Бондаревская, Е.В., 1986).

Для того чтобы на уроках музыки задействовать нравственную сферу учащихся, пробудить стремление к самосовершенствованию, учитель должен «создавать события» вызывающие различные переживания у учащихся (Сериков, В.В., 1999). Каждый урок должен быть событием, который заключается во встрече с личностью учителя. На уроке музыки значение «события-встречи» увеличивается, потому что происходит встреча не только с личностью учителя, но и с личностью композитора, с теми событиями, которые связаны с написанием конкретного произведения, встреча с музыкальным образом, запечатленным в произведении.

Важнейшая роль отводится учителю музыки, который должен не только помочь учащимся прочувствовать и понять содержание музыкального произведения, но и дать возможность раскрыть через него свой духовный потенциал. Учитель музыки должен стать проводником нравственного содержания изучаемого музыкального произведения в душу ребенка. Диалоговое

общение строится на совместном обсуждении материала, на активности и заинтересованности всех его участников. Когда содержание произведения находит отклик в душе ребёнка, происходит актуализация его нравственных установок, формирование убеждений, становление системы ценностей. В данном процессе, главным является не потребление искусства и приобщение к нему, а желание и собственные усилия учащихся по совершенствованию ими своей личности и собственного художественного творчества. Только в процессе собственной активной практики (пения, музицирования, игре на музыкальных инструментах пр.) ребенок может постигнуть истинный смысл произведения искусства. В результате этого, ученики объекта культурных процессов становятся субъектом, и это очень важно.

В своей педагогической деятельности учитель музыки выполняет следующие функции: информационную функцию (передача музыкальной информации детям); развивающую функцию (развитие музыкально-творческих способностей детей); мобилизационную функцию (формирование устойчивых систем ценностных ориентаций личности); коммуникативную функцию (умение общаться согласно этическим нормам поведения человека в культурном обществе, на развитие доброжелательных отношений в коллективе) и др.

Высшая цель музыкального искусства заключается в передаче положительного духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальных произведениях. Разнообразное тематическое содержание уроков музыки, создает воспитательную среду для патриотического воспитания школьников, основой которого является формирование гражданской ответственности, любви к своей Родине, чувство гордости за свой народ, за свою культуру.

К.Д.Ушинский считал, что гражданин – это патриот, обладающий чувством национального самосознания. Цель воспитания он видел в духовном развитии личности, которое возможно достигнуть только при опоре на знания культурно-исторических традиций народа, на особенности его национального характера. В нравственном воспитании он отводил главное место патриотизму (Ушинский, К.Д., 2005).

Истинный патриотизм по своей культуре имеет гуманистическую направленность, и включает в себя уважение к другим народам, к их национальным обычаям и традициям, к их самостоятельности и независимости. Использование на уроках музыки содержание поликультурного музыкального образования дает возможность воспитывать детей в духе мира, патриотизма, способствует формированию гуманистического мировоззрения школьников; дает возможность глубже изучить и осознать многообразие национального музыкального искусства других народов, увидеть многообразие общего в ценностях которые коренятся в традициях иного народа.

Одним из главных компонентов духовно-нравственного воспитания является формирование толерантной культуры учащихся. Задача учителя музыки состоит в том, чтобы воспитать любовь и уважение не только к своей национальной культуре, но и научить уважать культуру других народов – это один из шагов по развитию толерантного сознания и культуры школьника (Valiahmetova, A., Salpykova, I. and Nurgayanova, N., 2014). Психолог Д.К.Кирнарская отмечает, что человек, занимающийся музыкой, живет среди насыщенных разными смыслами звуковых миров, воспринимая их многообразие как норму, поэтому отношение «свое-чужое» для него менее драматично и чревато конфликтами, чем для других людей. Это объясняется тем, что «чужое» - музыкант воспринимает не умозрительно, а непосредственно чувственно, и подчас начинает считать его «своим», потому что «чужое» убеждает, захватывает и увлекает (Кирнарская, Д.К., 2004). Путь к взаимопониманию проходит не только через знания, представления, но и через эмоционально-духовный настрой личности, через стремление видеть прекрасное в инонациональном.

Толерантность – это часть культуры человека XXI века, важнейший компонент взаимодействия и профессионализма современного педагога. Воспитывать толерантность в детях не возможно, не обладая этим элементом культуры.

Выводы

Воспитательный потенциал музыкального искусства способствует формированию духовно-нравственных ценностей личности учащегося как основу ее внутреннего мира, готовит к активному участию в жизни страны. Присущая предметам искусства вариативность мировосприятия, разнообразие и активность форм деятельности способствуют воспитанию открытости, толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству и мирному сосуществованию социальных групп различных рас, религий, этносов, способствует воспитанию человеческого достоинства и высоких нравственных качеств.

Литература

- Лихачев, Б.Т. Философия воспитания / Б.Т.Лихачев. М.: Просвещение, 2010. 336 с.
- Бондаревская, Е.В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы / Е.В.Бондаревская. Ростов-на-Дону: РГПИ, 1986. 361 с.
- Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. 176 с.
- Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В.Медушевский. М., 1976. 254 с.
- Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. М: «Логос», 1999. 272 с.
- Ушинский, К.Д. / Избранныетруды 4 книгах. Кн. 2: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Русская школа, 2005. 448 с.
- Valiahmetova, A., Salpykova, I. and Nurgayanova, N. Music teacher to-be tolerance formation in the multicultural educational environment by means of musical art. Life Science Journal, 11(9), (2014). PP.396-400. USA. <http://www.lifesciencesite.com/lcj/life1109/063>
- Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. М.: Таланты XXI в., 2004. 496 с.

ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.922.7

Кросскультурное исследование национального самосознания в условиях межэтнической напряженности

Валерьян Фаритович Габдулхаков^а, Евгения Олеговна Шишова^б

*Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета,
Российская Федерация*

В статье приводятся результаты кросскультурного исследования в России и странах Западной Европы: Беларуси, Польше, Германии, Франции, Великобритании. Исследование проводилось в 2013-2016 гг. при поддержке научных центров университетов Беларуси, Польши, Великобритании и др. Использовались следующие методы: теоретические (анализ и обобщение философской, психологической и педагогической литературы по проблемам этнической идентичности); эмпирические (методы измерения и сравнения); методы обработки результатов исследования (качественный анализ, однофакторный дисперсионный анализ). Исследовалось национальное самосознание иммигрантов-мусульман и коренных жителей в возрасте от 17 до 30 лет.

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы: 1) проявления экстремизма у иммигрантов-мусульман связаны не с правильностью (или неправильностью) политики государства или кросскультурного образования в принимающей иммигрантов стране, а с положением (политическим, экономическим, социальным и др.) их соотечественников на этнической родине; 2) концептуальные, стратегические и технологические структуры кросскультурного образования должны учитывать эту интерференцию (отрицательное влияние этнической ситуации одной страны на подсознание субъектов кросскультурного образования другой страны), эти структуры должны быть направлены не на ассимиляцию иммигрантов, а на преодоление выявленной у них в этническом сознании интерференции; 3) практика кросскультурного образования должна использовать методы транспозиции (положительного переноса культурных компонентов этнической родины на культуру страны проживания иммигрантов), направленных на формирование позитивного межкультурного общения с представителями разных этносов.

Ключевые слова: кросскультурное исследование, национальное самосознание, межэтническая напряженность, иммигранты-мусульмане.

Введение

В настоящее время и в России, и в Западной Европе идеи кросскультурного образования популярны как никогда. В исследованиях М.И.Махмутова (Россия), К.Джонс, К.Кимберли (Великобритания), Р.Гольц, С.Люхтенберг, С.Ниекравич (Германия), Ш.Бернар, Л.Брюно, Ж.Берк, Ж.Дюфор, Ф.Лорсери, О.Менье (Франция), Ю.Подгорецки (Польша), М.Жигалова (Беларусь) доказывается, что кросскультурное образование – это важное средство снятия межнациональных конфликтов в школе и обществе (Juzef Podgorezki, Valerian F. Gabdulchakov, 2011), (Жигалова, М.П., Габдулхаков, В.Ф., 2013). Такая установка обусловлена во многом массовой иммиграцией людей из стран

^а **Габдулхаков Валерьян Фаритович**, доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: Pr_Gabdulhakov@mail.ru. Тел.: 89050260544. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^б **Шишова Евгения Олеговна**, кандидат педагогических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: evgshishova@yandex.ru. Тел.: 8-9872967671. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

Востока, Северной Африки. В России мигранты-мусульмане тоже стали источником этнической и религиозной напряженности, развития националистических и экстремистских течений.

Сейчас ученые разных стран строят концептуальные, стратегические и технологические основы развития кросскультурного образования. Однако многие стратегии такого образования сводятся к технологиям аккультурации, ассимиляции этнических меньшинств. В этой связи вспомним историю США: население этой страны исторически формировалось благодаря притоку иммигрантов. Специалисты предполагали, что примерно до середины XX в. в ходе урбанизации, развития постиндустриального общества этнические меньшинства ассимилируются и исчезнут. В реальности все произошло не так – чувство этнической идентичности в одних группах (например, арабов, китайцев, японцев) укреплялось, в других (например, немцев, французов, поляков) исчезало.

Сейчас уже очевидно, что в среде арабов-мусульман иммигранты хотят сохранять родной язык и традиционные ценности. Причем экстремизм проявляется не только у новых переселенцев, но и у детей и внуков иммигрантов прошлого столетия, т.е. у людей, уже родившихся в этой стране, получивших в ней образование, освоивших язык и культуру коренного населения.

Предметом кросскультурных исследований являются особенности психики людей с точки зрения их детерминации социокультурными факторами, специфичными для каждой из сравниваемых этнокультурных общностей. Психологов интересует в первую очередь «субъективная культура», так как культура сама по себе существует как субъективная культура, внутри индивидов она существует в форме разделяемых ими убеждений, ценностей и интериоризированных образцов взаимодействий. Вне индивидов культура состоит из разделяемой части созданной ими среды, включающей религиозные убеждения, образовательные системы, эстетические достижения (например, в искусстве, театре, художественных или публицистических произведениях). В 1920-х годах американский социолог Эмори Богардус разработал шкалу для измерения социальной дистанции, рассматриваемой им как степень близости или отчужденности между двумя группами людей (Juzef Podgorezki, Valerian F. Gabdulchakov, 2011). Богардус сформулировал список из семи суждений, отражающих различную степень социальной дистанции. При опросе респонденты отмечали то суждение, которое соответствовало допускаемой ими близости с членами заданной группы. В 1940-х годах Е.Хартли (Hartley, 1946) провел исследование установок студентов колледжа по отношению к 32 национальностям и расам. Он использовал шкалу социальной дистанции Богардуса, добавив к списку реально существующих этнических групп 3 вымышленные («Daniergeans», «Pireneans», «Wallonians»). Этот прием в науке получил название «методический прием Хартли». Оказалось, что студенты, имеющие предубеждения против реальных групп, к вымышленным группам также относятся настороженно (Juzef Podgorezki, Valerian F. Gabdulchakov, 2011).

По признанию специалистов, в России очень мало методик, разработанных специально для кросскультурных исследований (Жигалова, М.П., Габдулхаков, В.Ф., 2013). Часто применяются модификации метода «Семантический дифференциал» Ч.Э.Осгуда (Петренко В.Ф.), проективная методика «Картина мира» Г.Рида, модификации теста личностных конструктов Дж. Келли (Солдатова Г.У.). К числу оригинальных относится методика «Типы личностной идентичности», разработанная Г.У.Солдатовой и С.В.Рыжовой, а также методика «Культурно-ценностный дифференциал» (Г.У.Солдатова, И.М.Кузнецов и С.В.Рыжова) (Кросскультурное исследование, 2002), (Солдатова, Г.У., Шайгерова, Л.А., Прокофьева, Т.Ю., Кравцова, О.А., 2003), (Солдатова, Г.У., Макачук, А.В., Хухлаев, О.Е., Шайгерова, Л.А., Шарова, О.Д., Щепина, А.И., 2003). Американские этнопсихологи разделяют все методики на «культурно-специфичные» и «универсальные». К числу тестов, «свободных от влияния культуры» сейчас относят «прогрессивные матрицы» Дж. Равена, «Культурно-свободный тест» (CFT) Р.Б.Кеттелла, опросники Г.Ю.Айзенка EP1 и EPQ, тест МакКрея и Косты «Большая пятерка» (BigFive) и некоторые другие (Bilsky, W., Janik, M. and Schwartz, S.H., 2011), (Inglehart, R., Basanez, M., Diez-Medrano, J., Halman, L., Luijckx, R., 2004).

Однако сравнительного (кросскультурного) исследования этнической напряженности в России и странах Западной Европы практически еще не было. В условиях европейской интеграции высшего (в том числе педагогического) образования такие исследования нужны.

Методология

Методология кросскультурного анализа формировалась в русле культурологической компаративистики: сравнительно-типологическое изучение различных культур послужило ее истоком. Кросскультурный анализ в исследовании строился на теоретических концепциях Э.Тайлора, В.Вундта, У.Риверса, а также французских социологов начала XX в. Г.Лебона, А.Фулье, Г.Тарда, которые доказывали, что кросскультурная психология отличается от других отраслей знания предметом,

а методом – методом сравнительного анализа. Необходимым условием кросскультурного исследования, по Е.Левинас, является сравнение, которое ориентировано на поиск различий, подтверждаемых процедурами концептуализации и дифференциации (Lévinas, E., 1974), (Lévinas, E., 1991). Кроссовые тактики сравнения лежат в основе конструирования концептуальных и культурно специфических объяснительных моделей. К ним относятся способы интерпретации, позволяющие установить онтологический и гносеологический статус объекта и предмета кросскультурного исследования. Решение вопросов онтологии и гносеологии в кросскультурном исследовании детерминировано возможностями самого исследователя, участвующего в поиске и обосновании постоянных (устойчивых) структур в многообразном и изменчивом мире. Однако само кросскультурное исследование должно иметь целью выявление миропонимания, характерного для каждой конкретной культуры, которое формируется уже у маленького ребенка в процессе его взаимодействия с близкими взрослыми и предметами окружающей его среды. Необходимо понять, как изменить кросскультурное воспитание ребенка, чтобы из него не вырос будущий экстремист или террорист.

Важно исследовать этнические картины мира и наполняющие их социальные стереотипы и когнитивные схемы, которые лежат в основе мировосприятия каждого народа. Картина мира определяет специфический способ восприятия и интерпретации событий и явлений, представляя собой основу, фундамент мировосприятия, опираясь на который человек действует в мире. Так, сам человек или под внешним влиянием создает в сознании некие картины или образы мира, которые становятся результатом субъективного мировосприятия. Именно эта область психического, отвечает за организацию опыта взаимодействия человека с окружающей действительностью, является фундаментальной опорой существования человека в качестве сознательного существа, помогает ему предсказывать и контролировать события, свое поведение и взаимоотношения с другими людьми. По мнению А.А.Леонтьева, «образ мира» – это некая методологическая установка, предписывающая исследование когнитивных процессов индивида в контексте его субъективной картины мира, как она складывается у этого индивида на протяжении развития познавательной деятельности (Леонтьев А.А., 1998). Субъектом или носителем картины мира является и отдельный человек, и социальные или профессиональные группы, и этнонациональные или религиозные общности.

В настоящее время активно исследуются структуры картины мира (системы значений и смыслов) в рамках психосемантического подхода (В.Ф.Петренко, А.Г.Шмелев) и психологии субъективной семантики (Е.Ю.Артемова, Ю.К.Стрелков, В.П.Серкин).

Организация и методы исследования

В исследовании использовались следующие методы: 1) теоретические методы аналитического исследования, позволяющие высказать предположения об изучаемых явлениях, выстроить логическую цепочку фактических доказательств и осуществить интерпретацию полученных данных; 2) эмпирические методы измерения и сравнения; 3) статистические методы обработки результатов эмпирического исследования (качественный анализ, однофакторный дисперсионный анализ). В диагностических целях были применены: 1) анкетирование, вопросы анкет составлены на основе методики «Типы личностной идентичности» Г.У.Солдатовой, С.В.Рыжовой; 2) методика «Культурно-ценностный дифференциал» (Г.У.Солдатова, И.М.Кузнецов, С.В.Рыжова) (Солдатова, Г.У., Шайгерова, Л.А., Прокофьева, Т.Ю., Кравцова, О.А., 2003), [(Солдатова, Г.У., Макачук, А.В., Хухлаев, О.Е., Шайгерова, Л.А., Шарова, О.Д., Щепина, А.И., 2003).

Диагностике подверглись этническое самосознание и его трансформация в условиях межэтнической напряженности. Один из показателей трансформации этнической идентичности – это рост этнической нетерпимости (интолерантности). Как известно, толерантность (или интолерантность) – главная проблема межэтнических отношений в условиях роста напряженности, развития национализма и экстремизма. Степень этнической толерантности респондентов оценивалась на основе анализа ценностных позиций при помощи следующих критериев: уровень «негативизма» в отношении собственной и других этнических групп; порог эмоционального реагирования на иноэтническое окружение; выраженность агрессивных и враждебных реакций в отношении к другим группам.

Общий объем выборки составил 2100 человек, по 300 испытуемых от каждой группы в 6-ти странах, возраст респондентов от 18-30 лет, пол мужской и женский).

Результаты и обсуждение

На первом этапе исследования мы попытались выяснить, какая группа иммигрантов (иммигрантов-мусульман или иммигрантов-немусульман) может вызывать этническую напряженность. К иммигрантам-мусульманам относятся выходцы из Северной Африки, южных стран СНГ (Таджикистан, Узбекистан и др.), к иммигрантам-немусульманам относятся и украинцы, и русские, и поляки, и болгары, проживающие и работающие в странах Западной Европы и т.д.

Исследовалось 7 ценностных позиций респондентов: осознаю превосходство людей другой национальности; чувствую превосходство своего народа над другими; не скрываю в общении своей национальности; испытываю стыд за людей своей национальности; чувствую напряжение от речи на другом языке; испытываю комплекс неполноценности из-за своей национальной принадлежности; считаю, что люди других национальностей должны быть ограничены в праве на проживание на территории страны.

Анализ 2100 (по 300 анкет от каждой группы в 6-ти странах, возраст респондентов от 18 до 30 лет, пол мужской и женский) в 2013-2015 гг. показывает (см. табл. 1, диаграмму 1), что наибольшую напряженность однозначно могут вызывать иммигранты-мусульмане. Причем самая высокая степень напряженности в таких странах, как Россия (41% опрошенных), Германия (38,2% опрошенных), Великобритания (44,5%). Самая низкая – в Польше (8,8%) и в Беларуси (5,3%). Однако во Франции напряженность может исходить и от иммигрантов-немусульман (12,5%).

Таблица 1. Позиции респондентов (иммигрантов-мусульман - ИМ и иммигрантов-немусульман - ИН в разных странах Западной Европы) в %

Страны	Иммигранты-мусульмане (ИМ)	Иммигранты-немусульмане (ИН)
Россия	41	0,3
Беларусь	5,3	0,5
Польша	8,8	0,7
Германия	38,2	1,7
Франция	38,2	12,5
Великобритания	44,5	0,4

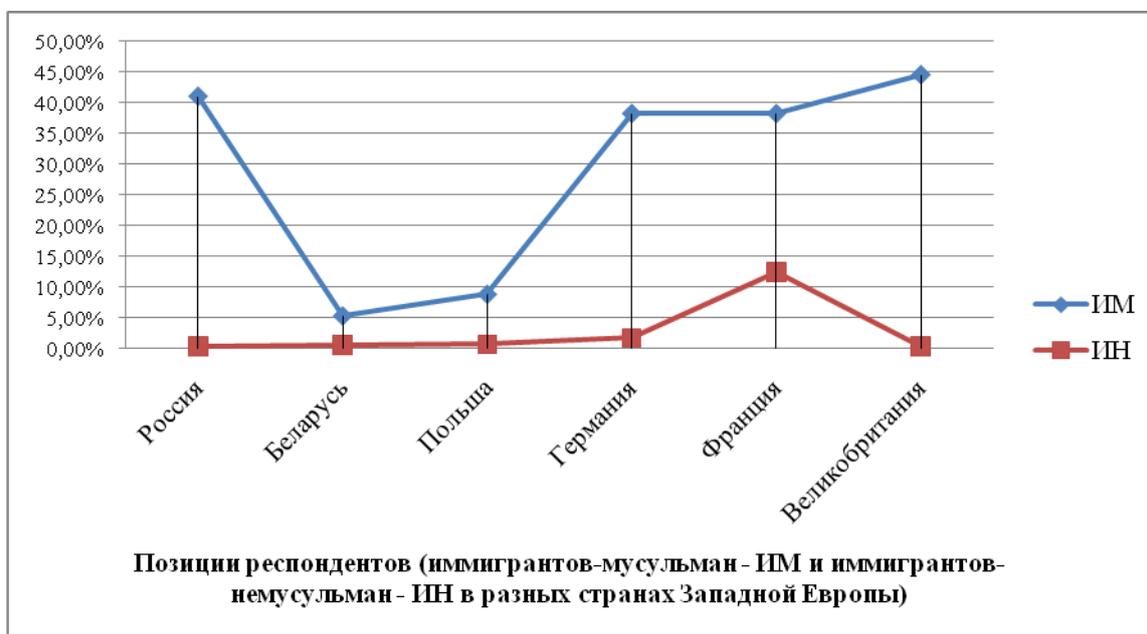


Диаграмма 1. Позиции респондентов (иммигрантов-мусульман - ИМ и иммигрантов-немусульман - ИН в разных странах Западной Европы)

На следующем этапе исследования мы проанализировали позиции только мигрантов-мусульман (М) и коренных жителей (КЖ) (см. табл. 2, диаграммы 2, 3, 4 – 7). К обработке было принято по 300 анкет от каждой группы – иммигрантов и коренных жителей – в 6-ти странах (возраст респондентов от 18 до 30 лет, пол мужской и женский), анализ проводился в 2013-2015 гг.

Как видим, позиции существенно различаются.

Позиции иммигрантов-мусульман (М) в разных странах выглядят ущербными: они осознают превосходство людей другой национальности в России (92,3%), в Великобритании (98,2%), во Франции (72,5%), в Германии (12,7%), в Польше (0,5%), в Беларуси (0,5%).

При этом коренные жители (КЖ) в этих странах особого превосходства в других нациях не видят.

Выделяются только Франция, где коренные жители чувствуют превосходство англичан (35,7%), Польша (12,8%). Превосходство своего народа над другими коренные жители (КЖ) чувствуют в России (93,5%), в Великобритании (99,3%), во Франции (58,6%), в Германии (27,7%), в Польше (32,7%), самые маленькие результаты в Беларуси (0,4%).

Эти данные позволяют по-новому взглянуть на развитие патриотических (или националистических) настроений в этих странах. По каждой позиции данные представлены в табл. 2 и диаграммах 2, 3, 4 – 7.

Средние показатели по иммигрантам-мусульманам представлены в таблице 2.

№	Позиции	Ответы КЖ и М в России		Ответы КЖ и М в Великобритании		Ответы КЖ и М во Франции		Ответы КЖ и М в Германии		Ответы КЖ и М в Польше		Ответы КЖ и М в Беларуси	
		КЖ	М	КЖ	М	КЖ	М	КЖ	М	КЖ	М	КЖ	М
		1	Осознаю превосходство людей другой национальности	4,5	92,3	0,3	98,2	35,7	72,5	3,6	12,7	12,8	0,5
2	Чувствую превосходство своего народа над другими	93,5	06,7	99,3	0,3	58,6	4,2	27,7	8,2	32,7	0,6	0,4	0,6
3	Не скрываю в общении своей национальности	95,3	63,2	99,8	8,6	92,5	23,4	89,2	12,8	45,6	0,9	47,1	0,9
4	Испытываю стыд за людей своей национальности	4,5	7,8	0,5	56,7	0,7	74,6	17,4	75,3	34,2	11,7	0,6	0,8
5	Чувствую напряжение от речи на другом языке	8,5	57,6	2,7	56,5	0,4	12,3	13,5	28,3	8,12	32,5	0,9	21,7
6	Испытываю комплекс неполноценности из-за своей национальной принадлежности	2,3	54,4	0,3	78,5	0,8	79,5	0,4	29,5	12,8	14,2	8,8	12,5
7	Считаю, что люди других национальностей должны быть ограничены в праве на проживание на территории страны	52,6	3,4	92,6	3,5	76,7	2,8	87,5	0,5	88,4	0,7	89,1	0,5
Средние показатели		41		44,5		38,2		38,2		8,8		5,3	

Примечание: КЖ – коренные жители; М – мигранты

Данные таблицы (см. табл. 2) отражены в диаграммах 1-7.

В диаграммах по горизонтали пронумерованы (1, 2, 3 – 6) страны:

1 – Россия,

2 – Великобритания,

3 – Франция,

4 – Германия,

5 – Польша,

6 – Беларусь,

по вертикали – процент ответивших (коренных жителей и мигрантов) утвердительно.

Диаграммы (см. диаграммы 2, 3, 4, 5) показывают расхождение во взглядах у иммигрантов-мусульман и коренных жителей.

Особого внимания заслуживает 3-й вопрос (не скрываю в общении своей национальности): во всех странах этот показатель высокий у коренных жителей и низкий у иммигрантов-мусульман.

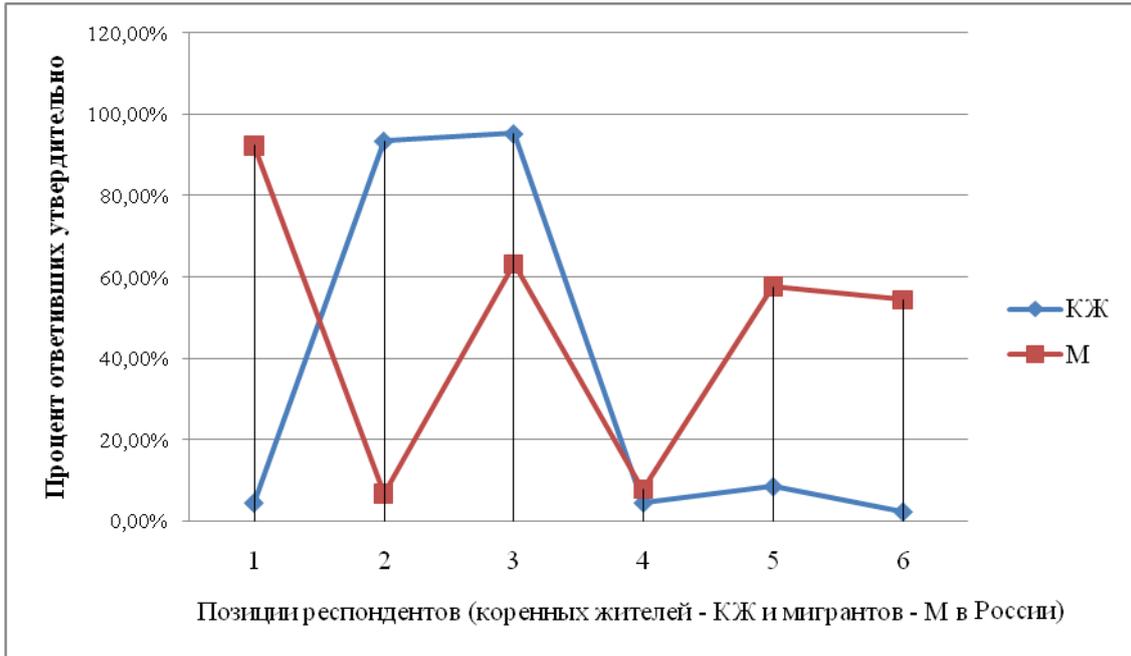


Диаграмма 2. Позиции коренных жителей (россиян) - КЖ и мигрантов - М в России (2013-2015 гг.)

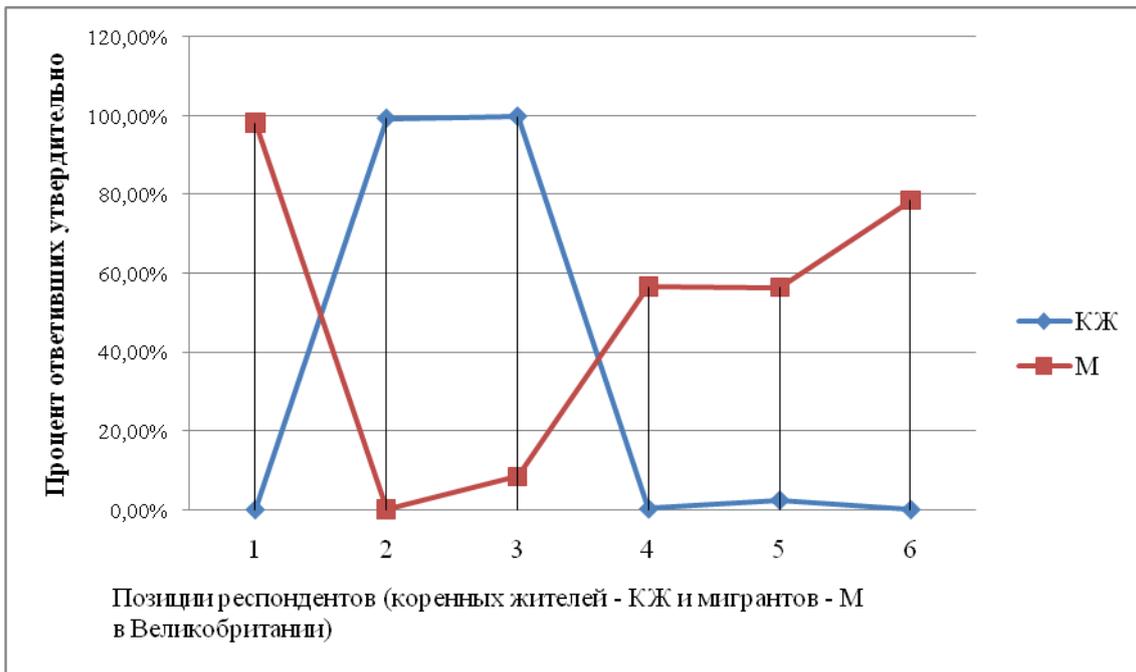


Диаграмма 3. Позиции коренных жителей (англичан) - КЖ и мигрантов - М в Великобритании (2013-2015 гг.)

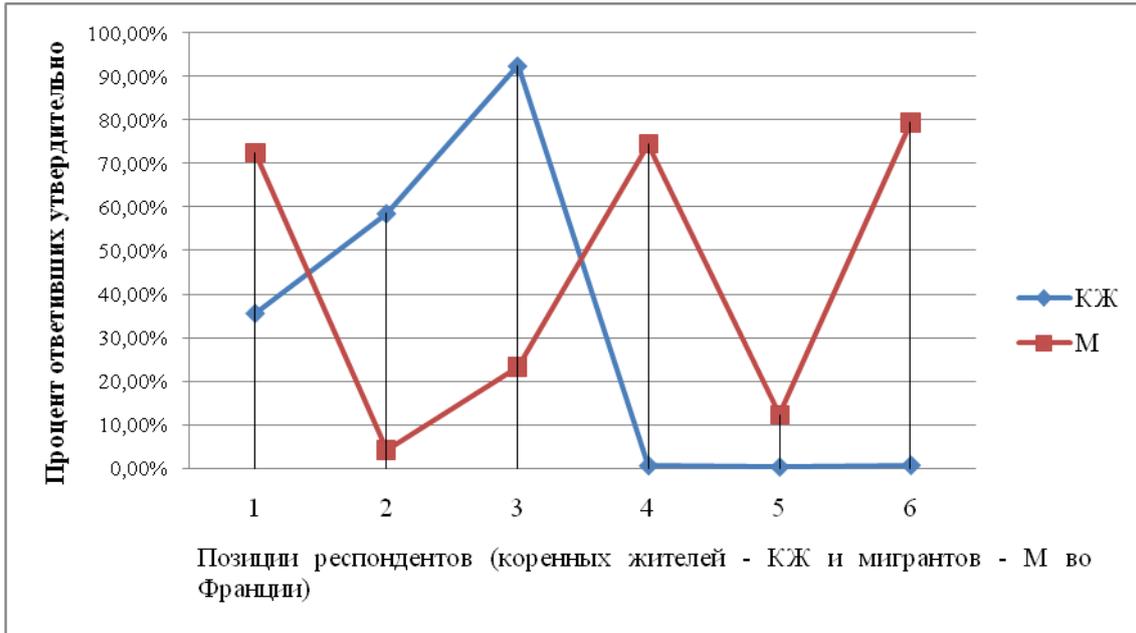


Диаграмма 4. Позиции коренных жителей (французов) - КЖ и мигрантов - М во Франции (2013-2015 гг.)

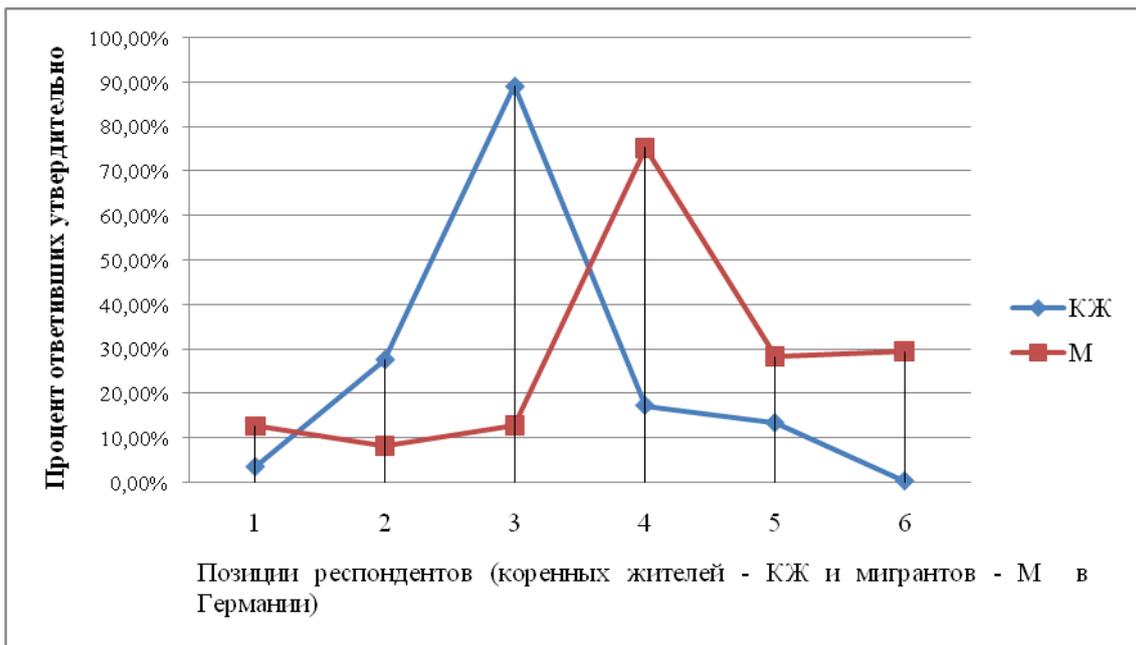


Диаграмма 5. Позиции коренных жителей (немцев) - КЖ и мигрантов - М в Германии (2013-2015 гг.)

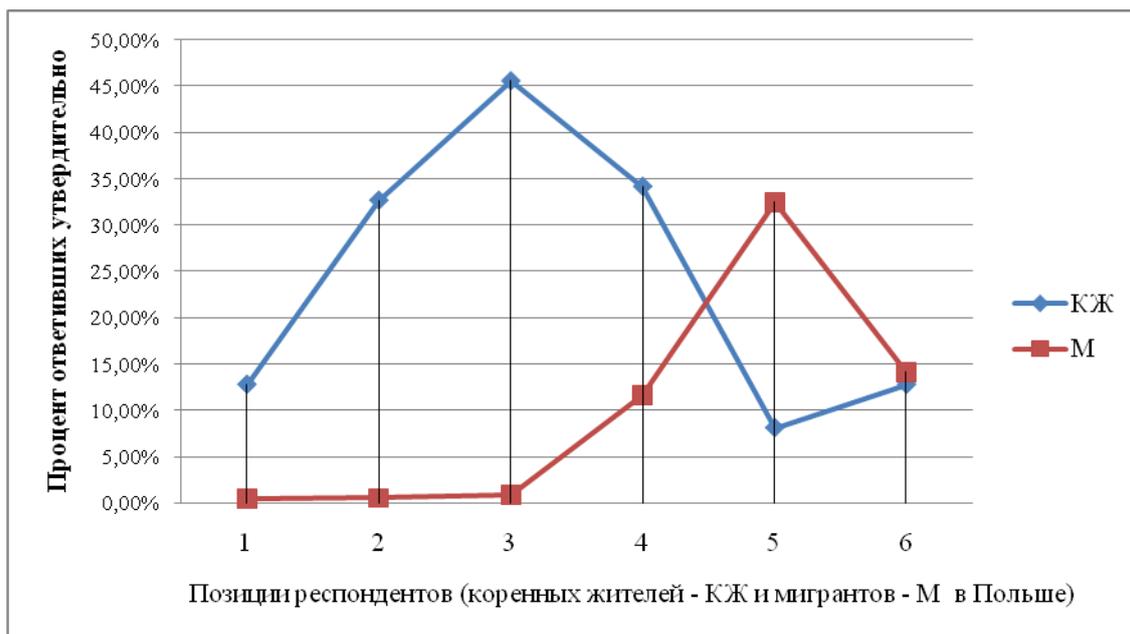


Диаграмма 6. Позиции коренных жителей (поляков) - КЖ и мигрантов - М в Польше (2013-2015 гг.)

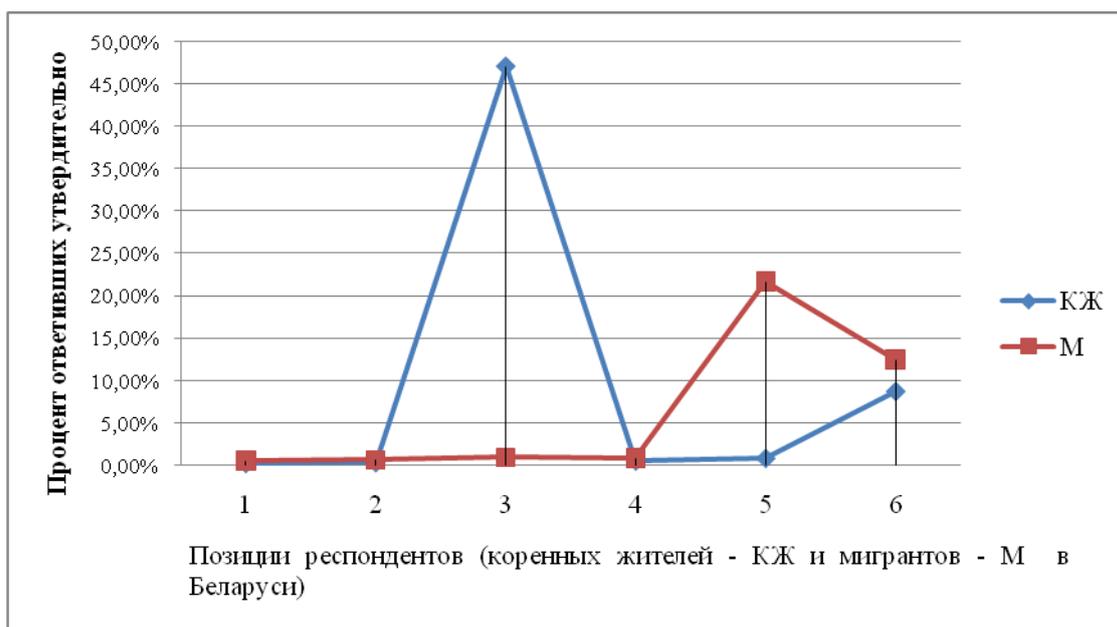


Диаграмма 7. Позиции коренных жителей (белорусов) - КЖ и мигрантов - М в Беларуси (2013-2015 гг.)

В диаграммах 8 и 9 (см. диаграммы 8, 9) представлены средние показатели по двум позициям: 1) отношение к праву на проживание на территории (моей или чужой) страны; 2) осознание превосходства людей (моей или другой) национальности. Как видим, они существенно различаются во всех странах. По первой позиции (диаграмма 8) отношение почти диаметрально противоположное. По второй позиции (диаграмма 9) расхождения незначительные в Беларуси, Польше, Германии. Существенные различия в России и Великобритании, промежуточную позицию занимает Франция.

Выводы

В результате проведенного кросскультурного исследования этнической напряженности были выявлены статистически значимые различия по изучавшимся параметрам у испытуемых из России, Беларуси, Польши, Германии, Франции, Великобритании. В то же время по ряду показателей таких различий не обнаружилось, что говорит о наличии общечеловеческих ценностей и общих установок сознания у людей, принадлежащих к столь различным культурам. По каким-то свойствам более высокие показатели были зафиксированы у испытуемых в России и Беларуси, а по другим более высокий уровень был отмечен у испытуемых из стран Западной Европы.

Преобладание в России (72%) и Беларуси (54%) позитивной этнической идентичности как нормативной формы положительного отношения к своему народу и позитивного отношения к другим народам связано, на наш взгляд, с тем, что иммигранты-мусульмане, прибывшие из южных стран СНГ (Узбекистана, Таджикистана и др.) не имеют статуса беженцев и на их этнической родине нет войны.

В странах Западной Европы ситуация другая: в этих странах иммигранты-мусульмане (из Северной Африки) имеют статус беженцев, многие потеряли дом, близких, а их родина утопает в крови, причем не всех можно назвать истинными мусульманами: они подвержены самым разным исламистским течениям. Отсюда преобладание этнофанатизма и этноизоляционизма.

Таким образом, проявления экстремизма у иммигрантов-мусульман в большей степени связаны не с правильностью (или неправильностью) политики государства или кросскультурного образования в принимающей иммигрантов стране, а с положением (политическим, экономическим, социальным и др.) их соотечественников на этнической родине; концептуальные, стратегические и технологические структуры кросскультурного образования должны учитывать эту интерференцию (отрицательное влияние этнической ситуации одной страны на подсознание субъектов кросскультурного образования другой страны), эти структуры должны быть направлены не на ассимиляцию иммигрантов, а на преодоление выявленной у них в этническом сознании интерференции; практика кросскультурного образования должна использовать методы транспозиции (положительного переноса культурных компонентов этнической родины на культуру страны проживания иммигрантов), направленных на формирование позитивного межкультурного общения с представителями разных этносов.

Благодарности

Выражаем благодарность за поддержку в проведении исследования научным центрам Брестского университета (Беларусь), Опольского университета (Польша), Оксфордского и Ланкастерского университетов (Великобритания).

Литература

- Juzef Podgorezki, Valerian F. Gabdulchakov. Almanac of Social Communication / Академический учебник (Academic handbook). Kolegium redakcyjne: Prof. dr hab. Walerian Gabdulchakov, Prof. dr hab. Ryszard Parzęcki, Doc. dr hab. Jitka Oravcova. Opole-Ostrava. Wydawca: Uniwersytet Opolski: Skład i druk: „Drukmasz”, 2011. 288 s. ISBN: 978-83-926832-9-2
- Жигалова, М.П., Габдулхаков, В.Ф. Современные технологии обучения в образовании взрослых. // Учебно-методическое пособие. Брест: УО «Брестский государственный университет им. А.С.Пушкина», 2013.
- Махмутов, М.И. Мир Ислама: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2006. 616 с.
- Коран. Перевод с арабского И.В.Пороховой. Издание шестое, переработанное и дополненное. Главный редактор Мухаммад Саид Аль-Рошд. М.: «Аванта+», 2002. 788 с.
- Кросскультурное исследование. / Мацумото Д. Психология и культура. СПб-М., 2002.
- Леонтьев, А.А. Язык, сознание и образ мира. *Язык и сознание: парадоксальная реальность*. М., 1993. С.16-21.
- Солдатова, Г.У., Шайгерова, Л.А., Прокофьева, Т.Ю., Кравцова, О.А. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г.У.Солдатова. М.: Центр СМИ МГУ им.М.В.Ломоносова, 2003.
- Солдатова, Г.У., Макачук, А.В., Хухлаев, О.Е., Шайгерова, Л.А., Шарова, О.Д., Щепина, А.И. Как стать великодушным: тренинги толерантности для подростков / Г.У.Солдатова. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В.Ломоносова, 2003.
- Bilsky, W., Janik, M. and Schwartz, S.H. The Structural Organization of Human Values-Evidence from Three Rounds of the European Social Survey (ESS) *J. of Cross-Cultural Psychol.*, 2011. Vol.42(5). pp. 759-776.
- Inglehart, R., Basanez, M., Diez-Medrano, J., Halman, L., Luijckx, R. (eds.). Human Beliefs and Values: A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values survey. Mexico: SigloXXI Editores, 2004. 498 p.
- Lévinas, E. *Autrement qu'êtrou audelà de l'essence*. La Haye, 1974.
- Lévinas, E. *Totalité et infini. Essai sur L'Extériorité*. Kluwer Academic, 1991.

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 82.09 + 372.881.1

Психологический анализ как эффективный путь разбора эпических произведений и способ формирования личности

Мария Петровна Жигалова^а

Брестский государственный университет им. А.С.Пушкина, Беларусь

В нашем исследовании мы исходим из того, что красота книги раскрывается не только в том, каким языком она написана, но и в её форме, эмоциональной окраске повествования, индивидуальном и неповторимом видении мира автором и его героями. Поэтому мы считаем, что психологический анализ является эффективным способом развития эстетических чувств учащихся, приобщения их к глубокому восприятию произведения, пониманию характеров героев и философии жизни. Он позволяет постигать и подтекст произведения, объяснять причины событий или явлений, причины поступков героев, их душевных переживаний, находить то, что обращает читателя к анализу собственного внутреннего мира и философии жизни.

Задача этой статьи заключается в том, чтобы на примере фрагментов разбора художественных произведений Л.Толстого, М.Шолохова и др., романа М.Булгакова «Мастер и Маргарита» с помощью психологического анализа показать, как приёмы анализа, такие, как: *составление психологической партитуры переживаний героя* (см. график переживаний Понтия Пилата, который позволяет одновременно анализировать чувства Пилата, самого читателя и автора произведения); *составление психологического досье; словаря описаний голосов, жестов, мимики, взглядов; цветового спектра чувств, психологического комментария* – помогают познавать не только характеры героев-персонажей, мотивы их поступков, индивидуальный стиль писателя, но и вырабатывать собственную систему отношений к миру, людям, себе.

Ключевые слова: дидактика, монографические темы, произведение искусства, интерпретация, психологический анализ, невербальное общение (голос, жест, взгляд, мимика, поза), самовыражение, чувства.

Introduction

As a rule, epic works, voluminous and complicated in context, are studied at Literature lessons in secondary school. It is not easy to study epic works big in volume because students do not always read literary works in an original version, more often in an adapted one; therefore, these works are perceived on the level of plot understanding and identification of heroes. So, teaching senior school students to comprehend the problems and characteristics of heroes by paying attention to details when reading the text is not an easy task. It is common knowledge that true fascination and wisdom of the contents reveals itself only when students are able to catch the slightest impulses of the author's thoughts which are not laid on the surface.

L.N.Rozhina (Rozhina, L.N., 1999) singled out that the beauty of the book reveals itself not only in its language but also in phrase building, in intonations because intonation is not only an emotional colouring of narration. It expresses our attitude to real phenomena, figures out the traits of something special and unique which is depicted in individuals' life vision.

That is why it is only through perception of images that the reader comprehends the sense of the literary work and its inner pathos. He/she also enriches his/her own world, moral experience, knowledge and conception of a human. The task of this chapter is to show how psychological analysis can be conducive

^а **Жигалова Мария Петровна**, доктор педагогических наук, профессор Брестского университета им. А.С.Пушкина. E-mail автора: zhygalova@mail.ru. Адрес университета: 224016, Беларусь, г. Брест, Бульвар Космонавтов 21. Тел. (0162) 23 33 40; факс (0162) 23 09 96.

to forming the ability of exploring a literary text which aims at extending the knowledge about a human and his/her psychology, complicated and inimitable in its manifestation. It is also important to enrich students' conception of uniqueness of the author's methods used to describe a human artistically (Zhigalova M.P., 2011, s. 63-86).

There exists a considerable interest to the topic connected with studying human self-expression, its perception and interpretation in literary works among a number of questions concerning perception and comprehension of people by themselves. The attention to the problem of expression is connected with the role of meaningful movements in the process of communication. It is through expressive movements that the inner world of a person reveals itself because the very expressiveness is one of the main sources of information about emotional states and characteristics of a human.

Theoretical approach

The main component in the image of a human is his/her face. Accuracy and subtlety in differentiation of facial artistic description and its proper states, exploration of artistic details in symbolic contents, which can turn to be informative, allows one to every character. Characterizing heroes by facial description is a form of psychological analysis. The facial expression can be rude and spiteful, proud and strict; can represent a blend of shyness and bravery, kindness, laziness, unconcern. The face can be full of spiteful arrogance or can be marked by constant dissatisfaction. Facial features can express sincerity of feelings and firmness, trust, kindness, gentleness, nobility, honesty, gloomy stubbornness, imperturbable calmness, patient bewilderment and constant gentleness of humility (the examples are taken from the works written by I.S. Turgenev).

A thoughtful reader watches with interest psychoharmonic characteristics acquiring the experience of observing the peculiarities of a person in his/her appearance.

Different authors have various levels of detailed elaboration, summarizing and emotional concentration in artistic facial descriptions. They also use various ways of facial descriptions based first of all on the author's preferences in the choice of fixing elements as well as the frequency of mentioning a face in general. Studying the descriptions of faces contained in a literary work can be examined through the appropriate lexical and semantic classification. Most accurately, we can single out the following groups of terms: physical characteristics of the face (the peculiarities of its form, size, skin and complexion) and the terms containing personal characteristics of heroes. So Turgenev writes: '...his face was expressing a meaningless and abnormal concern,' 'his face was glowing with brave daring and firm determination,' 'his face, severe and courageous, was half covered with a beard,' 'all his face manifested his sensitive and passionate nature,' 'a face expressing arrogance and triumph of success,' 'his rosy fresh and cheeky face,' 'all the features of his face were expressing a capricious passion and a carefree daring,' 'his face was revealing shyness, good nature and gentle meekness.'

A special group of terms is composed by evaluating terms including the description of the face from the point of its correspondence and discrepancy to an aesthetic ideal, generally accepted model: 'His face was keeping the marks of splendid beauty,' 'a pretty face,' 'a hateful face,' 'attractive and gentle,' etc. These terms can also characterize an emotional attitude of the reader: 'I liked her face... it was breathing with thoughtful melancholy,' 'I was watching her face with indignation.'^a

There is a great number of metaphors in facial descriptions of characters. The usage of metaphors helps to point out new qualities and virtues in a character's nature: exhausted faces, dull, cool, bright, wild, frowning, stern, weary (M. Sholokhov).

The most numerous group of terms consists of words reflecting emotional states of different modality. They are subdivided in to two groups: the terms identifying emotions directly: 'her face looked fatigued and weary,' 'a sign of humility was upon it,' 'the esaul's face was full if despair,' 'an infinite horror in distorted faces,' and terms depicting facial mimicry and external expression of various emotional states: 'a slightly rosy face,' 'a flushed face.' (M. Sholokhov)

The spiritual world of characters, feelings that they survive, mutual relationship and self-appraisal can be learnt with the help of such elements of external expression as gesture, body movements, walk, posture. One gesture, one sharp movement of the head or the body, one expressive movement is enough to make the reader watch the inner state of the character noticing the slightest shadows of the mood, doubts, mood 'vibrations' and changes.

^a Hereinafter, the examples from the literary works written by I. Turgenev, L. Tolstoy, M. Sholokhov and M. Bulgakov are quoted.

In certain cases, describing gestures or postures, movements or walks, the author reveals the psychological sense of the description by him/herself: 'He smoothed his hair showing his infinite fatigue', 'there was something fascinating, powerful, teasing and tender in the girl's movements', 'his every movement was full of firm assurance, mature strength', 'there was something touching and unsafe in her meek calmness.' (I. Turgenev) There are no author's comments in other descriptions. Studying psychological contents of artistic details is considered to be the reader's task.

Natasha Rostova in Yaroslavl is looking after Knyaz Andrey who is wounded to death: 'She was sitting in the armchair half turned to him, shielding from him the light of the candle and knitting the sock... She moved, and the ball of threads rolled down her knees. She started and looked back at him; shielding the candle's light from him, she bended in a careful, lithe and accurate way, picked up the ball and sat as before.'

'Motionless he was looking at her and noticed that she had to take a good breath but she could not dare to do that and very carefully she was pausing for breath'. The reader sees in each Natasha's movement, tenderness and thrill towards Knyaz Andrey described in every detail. Tolstoy gave us an opportunity to understand Natasha's feelings, attitude to Knyaz Andrey and some of her character traits as inimitable consideration, delicacy and empathy.

In the scene of the horse races the reader watches Anna's behaviour together with Karenin: 'Her face was pale and strict... Her hand was gripping the fan in a convulsive way and she could hardly breathe'. But then something happened to Vronski's horse. Anna's behaviour changed so that even her husband noticed it to be 'absolutely improper': 'She seemed to be at a loss. She got into a fuss like a captured bird: at first she wanted to stand up and go anywhere, then she addressed Betsy: "Let's go, let's go," she said.' Soon it turns out that Vronski is safe and sound, but his horse has broken its back 'Anna quickly sat and shielded her face with the fan... and she could not suppress not only tears but also sobbing that made her breasts shake with sobs.' In Anna's movements the reader sees an unsteady variety of her feelings – from ordinary excitement to despair, from indifference and mocking to sobbing: 'Anna looked back frightened, humbly stood up and put her hand on her husband's hand', 'and buried her face in a corner of the coach she burst into tears covering her face with her hands.'

As we see, the description of facial expression serves not so much to aim at external probability as to the revelation of a character's psychology. The description of movements integrated with psychological analysis appears a new great method in the cognition of a human.

The description of external expressiveness allows one to accomplish a refined and complicated psychological analysis. When, after Aksinya's leaving (M. Sholokhov, 'The Quiet Don'), Stepan did not see her either in the kitchen or in the room, he ... tore down his fur-coat, rushed to the kitchen to bring some fire. He looked around the room and understood. He threw the lamp, and not realizing his actions, tore the sword off the wall, gripped the sword-hilt so tight that his fingers swelled and picking a bluish with pale-yellow flowers blouse left by Aksinya, he tossed it up and quickly cut it in half as it was descending.'

'Gloomy in his wild anguish, he was tossing the bluish pieces of cloth up to the ceiling ...'

'Afterwards, when he broke the sword knot, he threw the sword into the corner, came into the kitchen and sat at the table. Then he was touching with trembling firm fingers an untidy table, with his head bent.' All the complicated variety of feelings and their vibrations is shown through their outer expression.

So, carrying out the function of clearing up the inner state and being at the same time an original 'light into the inner world of a human', movements and gestures can say a lot more about a hero than any other vague descriptions. When A. S. Pushkin writes (in his story 'Gunshot') that, standing at gunpoint, the duke was picking up cherries from his service cap and throwing away cherry stones in a carefree manner, we do not need any comments here. The duke's posture and movements clearly depict his unconcern, courage and defiance to death.

A person's walk can also reveal his/her qualities and characteristics: 'Bazarov was walking behind her in a self-assured and casual way,' 'Sytnikov minced and rushed about the edge of the forest like a hare brought to bay.' (I. Turgenev) In each of these descriptions of a person's walk, the reader guesses the difference between the characters, their personalities and their inimitable individual traits.

Thus, movements, gestures and manner of walking can be most expressive devices of psychological analysis together with descriptions of actions, deeds and behaviour of a character. However, the most considerable means of revealing characters' natures, their personal qualities peculiarities of their temper, their 'polyvariety' (the term belongs to M. Bakhtin) is the description of eye behaviour, facial expressions and smiles. This is the dialectics of soul in its outward material expression.

It is easy to notice how eloquent eyes and looks may be, how they change depending on the situation, how numerous they may be in different versions, if to analyze certain pages of 'The Quiet Don' by M. Sholokhov. The characters' eyes are cheeky, happy, sorrowful, empty, curious, passionate, shining,

scared, thoughtful, shameless, smiling, clear, excited, absent-minded, bored, senseless with anger, ice-cool, gloomy, strict, dull, bright, exciting and worried, hating, etc.

Semantic significance and emotional tension enrich the looks with various emotional contents showing the reader new shades of psychological states: a changeable elusive look, a scared look, liquid, pleased, laughing, fading, weary, angry, unusually mild, squinting, elusively floating, flickering, relentlessly cool, etc.

The expression of eyes can contain some original characteristics of personal peculiarities: empty eyes, gloomy, pressing, someone's reciprocal look, truthful, clear, clever, crafty, a roving glance, wicked, merry, fearless, smiling.

Clearly identifying a great number of conflicting, very often contradictory shades of psychological states manifested in external characteristics of personal nature, the writer achieves an amazing unity of both the spiritual and the corporal.

The look of a human, the expression of his/her eyes is one of the most expressive means of nonverbal communication. Using different verb forms, M. Sholokhov adds the most complicated spectrum of emotional pressure: 'eye play', 'burned beside the mark', 'slipped away', 'was feeling', 'shone severely', 'nodded', 'plunged', 'to oppress with look', 'was watching ... with his eyes', 'threw her look', 'was gnawing', 'examined with a hateful look'. I. S. Turgenev is the shrewdest master of nonverbal communication, in particular of the looks which reveal personal relationship between characters, their reaction to any kind of influence, instant emotions, power and intensity of feelings, and revelation of some or other virtues of character.

The looks of his characters are so eloquent that looking into them attentively, the reader discovers more and more new points of psychological analysis of nonverbal communication: '... he looked into her face with such gloomy ferocity that she bent down to the table,' '... his little grey eyes were shining with such gentle and tender good nature that looking at him, everyone was getting warm and merry in heart,' '... his tender eyes were warmed up with love,' 'Having met him in the dining-room, she looked at him so sadly that his heart sank,' 'Katya ... looked up at Bazarov in bewilderment and having noticed his quick and casual look, she flushed all over her face,' '... the eyes of Arina Vasilyevna insistently looking at Bazarov expressed not only devotion and tenderness; there was sadness mixed together with curiosity and anxiety, there was a humble reproach,' etc.

L. Tolstoy, in many episodes of his literary work, creates a number of appropriately inserted looks which have depicted clearly and precisely not only emotional states of his characters but also their abilities to understand the language of gestures and looks. Katyusha Maslova (in the novel 'Revival') informs Nekhlyudov about her decision to stay with Samson. He is thinking over the reasons which might have caused such a decision: '... either she fell in love with Samson ... or she still loves me and rejects me for my good.' Their conversation does not reveal Katyusha's true attitude to Nekhlyudov. But here comes the moment of parting: "I am sorry," she said slightly heard. Their eyes met and in this sidelong glance and miserable smile which said not "good-bye" but "sorry", Nekhlyudov realized the latter to be the case – she still loved him and thought that bonds of friendship with her would spoil his life, whereas her leaving for Samson would make him free. Now she felt satisfied that she had done what she wanted to do, but at the same time, she was suffering because she had to leave him. Such a complicated variety of feelings revealed by only one smile and look!

One of the main components of a character's facial expression is the description of a smile.

Let us refer one more time to the novel 'The Quiet Don' by M. Sholokhov and point out an interesting phenomenon: the first two volumes contain an unbelievable variety of smiling and laughing people, although mirthless tunes can be heard in their smiles and laughter. However, on the pages of the third and fourth volumes they are getting fewer and fewer, each of them being coloured in dark hues. The functions of a smile description are various.

The smile can be used as a means of nonverbal communication revealing the relationship between characters, their influence on each other, the feelings that appear in the process of communication: 'smiled humbly', 'smiling ironically', 'the guilty and pleading smile', etc. The author refers to descriptions of smiles to reflect the feelings of certain emotional states at different moments of life: '... lips were smiling in a sorrowful and forced manner', 'The bride was smiling ...', 'smiling in tears', 'smiling in a slightly noticed and spiteful way', etc. Looking into the faces of the characters in novels by M. Sholokhov, we single out one common conformity – various shades of laughter. In many pages of 'The Quiet Don' we can come across anxious and provocative, aggressive and approving, nervous, childish, roaring, happy, mad, mirthless, unreasonable, bell-like, sputtering, sincere, forced, despising and kindly laughter. In all these descriptions of laughter and smiles there is one more opportunity to comprehend human psychology and peculiarities of human cognition. Writers, who are traditionally considered shrewdest psy-

chologists, are able to reach the remotest corners of soul and speak out things that the human him/herself may not be aware of. In literary characters' looks, gestures, smiles, expressions of face, postures, intonations and tones of voice, we can observe the history of their lives, thrills and anxieties, momentary states and general emotional colour which makes an impact on the behaviour for a long time to come. It seems that writers manage to light that special kind of fire which lurks beneath the surface and makes visible everything that is kept inside. When writers describe external expressions they throw light on the inner world of a human, on his/her complicated reflection of character traits. Creating a varied chain of 'magic changes' in faces, looks, smiles, gestures and bodily movements, intonation and voices, writers take out of hidden or disguised depths different moments of characters' inner lives. If the reader is able to grasp it, he/she acquires the experience of emotional cognition of a human.

The nature of the characters reveals itself not only in their actions and details but also in their speech, in the diversity of phrase- and sentence-building, which creates the general colour of the literary work. If the reader is able to catch this colour deeply and totally, he/she will be able to interpret the text in which new sides and shades of characters' feelings are shown. That is why we consider psychological analysis to be an effective method of developing the readers' aesthetic feelings, accustoming them to a deeper and more detailed perception of literary works (Bodalew, A.A., 1982).

Psychological analysis gives us an opportunity not only to read a literary text between the lines getting the idea content of the work and its implication but also to single out of the text something that awakens the reader's imagination, enables him/her to explain the reasons of characters' actions, their emotions thus realizing the reasons of events and phenomena.

Psychological analysis makes the reader find something in the text that draws the reader's attention to his/her inner world, enables him/her to respond to the moral calls which heroes send. It also helps the reader not only to cognize heroes' or characters' natures, pay attention to the details of the text while reading it and get to know the writer's individual style but also to work out his/her own system of establishing relationship between him/herself and the world and the people living in it.

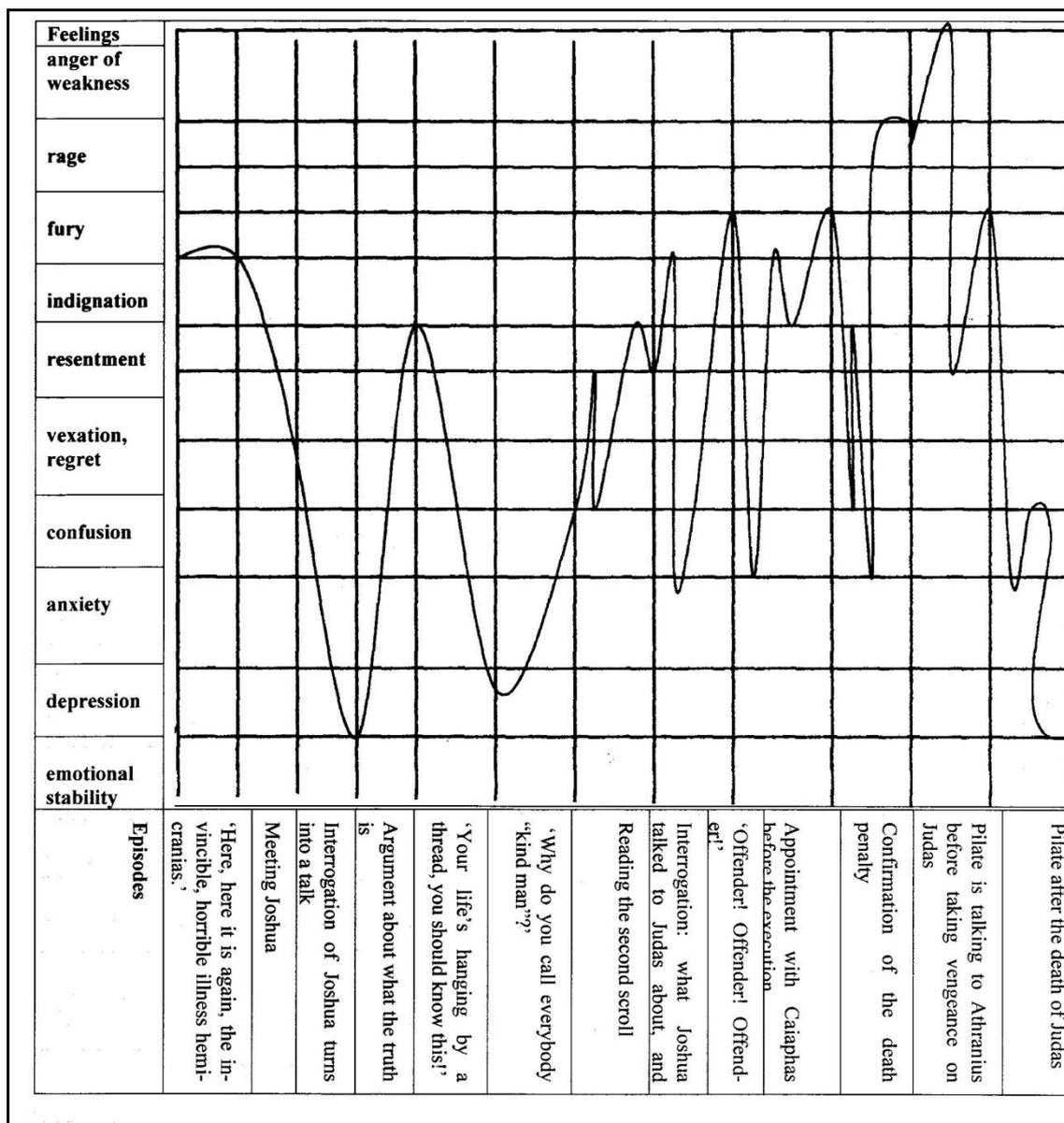
In developing the skills of analyzing the inner world of the character, the principal position is taken by creative tasks and psychological methods. In my book (Domansky, V.A., 1998, pp. 60-64) I singled out some psychological methods:

- The reader's psychological observation;
- Completing a psychological spectrum of characters' emotions;
- Keeping diary notes;
- Psychological comments and sketches (analytical essay on a certain episode or chapter, essay-reasoning, comparative description of characters);
- Psychological vocabulary of description of a character's voice, intonation, eye behaviour, smile and gestures;
- Director's comment;
- Colour spectrum of feelings;
- Psychological investigative file.

In the course of the educational experiment, we suggested that elements of psychological analysis be used while studying the novel 'Master and Margarita' by M. A. Bulgakov and analyzing the plotline Joshua – Pontius Pilate; particularly such a method as *a psychological spectrum* of Pontius Pilate's emotional experience. It is an original means of making an insight into the world of a literary hero. The principal questions planned for a class discussion [refer to Attachment for a complete lesson plan] must be announced to students beforehand. Let us consider a tentative list:

1. Why, in your opinion, did M. A. Bulgakov have to turn to the plot from the Gospels? What idea lies at its basis?
2. What is special in Bulgakov's interpretation of the plot from the Gospels? Explain how you understand it.
3. Think whether we may categorically condemn Pilate for his cruelty, while sincerely sympathizing Joshua and realizing the injustice of his punishment. What is Pilate's true guilt?
4. Why were the circumstances stronger that the procurator's desire to save the preacher? Why was Joshua superior to those circumstances?
5. Did Pilate have a chance to choose? Why did he nevertheless choose the evil?

Graph of Pontius Pilate's emotional experience



Answering these questions, students point out the complexity of Pilate's image, discuss the procurator's fainthearted betrayal. In order for students to realize the controversy of the feelings they experience, it is suggested that they refer to the details of the work, particularly to the talk between Pilate and Joshua, and having re-read the episode, understand the whole complicacy of the hero's situation and the controversy of the feelings Pilate experiences. This may take a form of a graph whose horizontal line marks all stages of Pontius Pilate's talk with Joshua, whereas the vertical line indicates the feelings which Pilate experiences during the talk.

This is done for students to see with their own eyes how Pilate's mood and feelings are changing. Analyzing all Pilate's emotional movements, students work out a spectrum of the character's feelings (Zhigalova M.P., 2003, s. 57) according to the second chapter of the novel and a reader's comment on it. The task may be complicated by including elements of an observation of a student reader's feelings into this comment. Such a technique helps to create conditions for a creative interaction 'author – hero – reader' in class. Let us consider an example of such a creative task accomplished by a student of a specialized class. The feelings of Pilate and the reader are set off in thick print (Zhigalova M.P., 2011, p. 82-87).

As soon as Bulgakov has lead us into the palace of Herod the Great and made us acquainted with

Pontius Pilate, one takes immediate notice of the atmosphere of some inexplicable **nervousness** and **disorder** reigning here. Pilate's **unhealthy** state confirms this, 'Again a fit of hemicranias has started, in which half of the head is aching.'

So, having met the procurator for the first time, we see him **irritated**. One can also feel that his confidants and inhabitants of the palace have got accustomed to the **cruelty** and **harshness** of his character. When the prisoner has been brought to him, Pilate starts talking to him and cuts him short after Joshua has addressed him 'kind man'. Pilate claims that in Jerusalem people talk about him in whisper calling him a 'furious monster' and 'it is absolutely true'. To confirm what he said, Pilate summons the ferocious centurion Mark the Ratslaughterer, 'The felon calls me "kind man"... Explain to him how he ought to address me. Don't mutilate him, though.' The reader has a **sinister** feeling.

As for the prisoner, one immediately feels **affection** to him. Joshua appeals to the reader by his ability to remain **outwardly calm**. The cruel unfair punishment does not even seem to have evoked any indignation in him. Plain as a child, he asks the centurion in response to his harsh voice and unaffected words, 'I understand you. Don't beat me.' This simple-heartedness evokes **interest** and **respect** to him in the reader's heart.

Further ahead, one gets **fully captured** by the **sincerity** and **ease** of his talk with Pilate. Having an argument with the vagrant philosopher, the procurator's heart **softens** and the emotional **tension declines**. Pilate turns out to be more **humane** than he seemed to be previously, and **not so severe**. Now the reader gets curious, how will this unusual debate end, between mighty power and simple selflessness? Pilate cannot acknowledge even to himself that talking to this man is **interesting** and **even pleasant**. 'It would be easiest to drive this strange offender away from the balcony having said just two words, "Hang him"'. Yet the procurator does not do that. When Joshua unexpectedly and very penetratingly explains to the procurator the cause of his suffering, 'The truth is, first of all, that your head's aching... Not only you have no strength to talk to me, but it's difficult for you even to look at me...' Pilate is completely overwhelmed.

Gradually, the philosopher's speech is becoming more and more free and courageous. He already suggests they take a walk and offers to share some ideas which might be useful for Pilate, 'Especially taking into account that you produce an impression of a sensible man.' What unprecedented insolence! But this courageousness of speech brings about a **feeling of admiration** in the reader, and his reaction to the fierce procurator's sincerity – a still greater **affection** to him [the philosopher]. The procurator realizes that he is dealing with a wise man, worth talking to like an equal, but pride and position of high authority oblige the procurator to make the prisoner feel his superiority and power over him, 'Well, swear by your life, it's time you swore by it because it's hanging by a thread, you should know this!' Yet, meek and helpless Joshua sees Pilate not as a procurator but, first of all, as a human – embittered by his illness and failure to be understood, but deep in his heart – a lonely, intelligent and kind human.

This was the very reason why the straightforwardness of Joshua's answer **has stricken** Pilate with its boldness, 'Do you think, hegemon, that you've hung it [life]? If this is the case, you've been seriously mistaken.' At this point, one feels that Pilate is **wrestling with himself**: 'He gave a start and answered through clenched teeth, "I can cut this thread."' From this moment on, a reader starts feeling **alarmed** that Joshua might do himself harm. But the hegemon, collecting his will-power, suppresses his indignation and keeps on questioning the prisoner.

The uncommonness of Joshua's idea that 'there are no evil people on earth' and the explanation of this thought again **attract the procurator's attention**. He **calms down**. The reader **calms down** too, but there is no complete relief from being **anxious** for Joshua's destiny. Listening to the vagrant philosopher, Pontius Pilate is becoming more and more certain that he is innocent 'and a "formula" by itself appeared in his head: "the hegemon has examined the case of the vagrant philosopher Joshua and has not found a corpus delicti in it. More specifically, he has not revealed any slightest connection between Joshua's activities and the disorder that has recently taken place in Jerusalem. The vagrant philosopher has turned out to be insane. Hence, the procurator does not affirm death penalty..."'

Here we involuntarily feel glad for both the procurator and Joshua when, all of a sudden, it turns out that storm-clouds have not yet dissipated, but are only starting to gather over the prisoner's head.

FIRST SPEAKER 'Is that all concerning him?' Pilate asked the secretary.

SECOND SPEAKER 'I regret to say, no,' the secretary answered unexpectedly and gave Pilate another scroll of parchment.

FIRST SPEAKER 'What else is there?' asked Pilate and **frowned**.

Here, indeed, one feels compelled to exclaim, 'Well, what else?! Where did you get this second scroll

from? It'll spoil everything!'

The procurator himself seems to have the same feeling because he is trying his best to **prevent the danger**, having even condescended to sending Joshua some signs. That is why the reader's feeling of **apprehension** and **anxiety** is increasing. The feeling is exacerbated by the procurator's horrible hallucination, which seems to betoken a grief: 'So, appeared it to him that the prisoner's head disappeared somewhere, and another head appeared in its place. There was a crown with widely spaced cogs on this bald head; and on the forehead there was a sore corroding the skin, smeared with ointment. ...In the distance, it seemed, threatening horns played low, and there was a nasal voice distinctly heard, which was haughtily drawling, "The law of contempt of the King..."' Joshua's story of what and how he discussed with Judas of Ciriath evokes in Pilate a feeling of **despair**. He feels that he is losing his chance to save the naïve prisoner. He wishes he had a chance! The feeling of anxiety changes into regret that Joshua is signing his sentence with his own words. At the same time, the reader's feeling of respect and admiration towards the prisoner is increasing – he is so firm in his faith in love to people.

One reads the whole dialogue in one go, and is ready to shout together with Pilate, 'The kingdom of truth will never come because such a man as Joshua will be executed!' In this talk, it becomes more apparent that Joshua is doomed; and we, readers, understand Pilate's **despair**. He **loses his temper** and drives away the guardians and the secretary. But it is too late: the prejudicial evidence has already been noted down. Who knows what but this despair made him shout in a terrible voice, "Offender! Offender! Offender!" And he was immediately possessed by **depression**.

"Let me go, hegemon, will you?" asked the prisoner unexpectedly, and his voice became anxious, "I see they want to kill me."

When the sentence is being imposed, the reader feels painful disagreement with what is going on. We see the procurator's **cruelty**; he realizes it but feels **powerless** to change the state of things. 'Do you think, miserable thing, that a Roman procurator will let go someone who said the things that you said?.. Or do you think that I'm ready to take your place? I don't share your ideas.'

This answer fills the image of the procurator with a special psychological content and makes the whole scene of imposing the sentence emotionally tense.

Interestingly, Pilate does not calm down, which would be most expected. On the contrary, he is more and more possessed by fuss and confusion. He arranges an appointment with Caiaphas, the head of the Sanhedrim. The talk with the head priest is the last hope to save Joshua; and we see that Pilate is doing his best to do it.

Having made sure that this last hope has been in vain, he is possessed by depression which turns into terrible anger of weakness. The procurator realizes his fault as he has never done before, and foresees dreadful torments of conscience after the chief priest has pronounced his last words, 'And we announce for the third time that we set Bar-Abbas free.' He almost feels **fury** because of Caiaphas has been so uncompromising and has ruined his last hope. Having lost his temper, he pours out this **fury** onto Caiaphas, to great surprise of the latter. 'He felt better end better with every word...' The procurator is possessed with overt indignation, 'Then you'll remember the saved Bar-Abbas and you'll regret what you've done.' But however **surprised** and **irritated** by this incomprehensible outburst of fury, the head priest lets him know that no fury and threat will prevent the execution, 'You wanted to set him free to let him disturb the people and lead them against Roman swords! But I, the Head Priest of Judea, as long as I am alive, will not allow profanity and will defend my people!'

We, in our turn, reading this episode, also feel **indignation** because no force has been found to prevent this monstrous and absurd injustice. Here the emotional tension reaches its peak.

Making his way to the rostrum and pronouncing the words of the sentence, Pilate **does not even look** in the direction of the criminals. He only **feels their presence**. But, pronouncing the name of Bar-Abbas, he still feels painful hesitation, he checks if he has not failed to say something. He is tardy; everything in him is rising **against** his words. After this pause 'the sun has broken over him and flooded his ears with fire... He did not see anything. He did not need to. He knew as it was that behind his back the guard were already heading for the Bald Hill escorting Ha-Nozrey, the one to whom the procurator himself had read his sentence, the one whom he most of all wanted to see alive.'

While one is reading these lines the feelings of indignation and terror seem to come to a standstill and then slowly subside in the reader's soul. The tension disappears as the procurator and his attendants are moving away. The reader is left just to watch what is happening.

Thus, in order to exhibit the complex and tragic image of Pilate more vividly, we made use of a spectrum of the character's emotional experience. It makes clear the fact that before Pilate has read the second scroll, which has turned out to be fatal both for Joshua and the procurator himself, the latter's feelings are on the point of recession. Only once in his talk with Joshua, a sharp **feeling of confusion**

possesses Pilate when he is beginning to realize the prisoner's **innocence** and his own **despair**.

FIRST SPEAKER '... Then swear that it didn't happen.'

SECOND SPEAKER 'What do you want me to swear by?' asked the prisoner perking up with his hands untied.

FIRST SPEAKER 'By your own life, if nothing else,' answered the procurator.

But Pilate quickly calms down, and we feel how he is getting more and more **enchanted** and **attracted** by the naïve, sincere and courageous words of the vagrant philosopher.

When Pilate begins reading the second scroll, the procurator's inner conflict becomes apparent. A real war between Pilate the human and Pilate the procurator starts. We see his feelings change at a staggering speed from one episode to another. When he realizes **powerlessness** to correct anything, he experiences everything from **anxiety** and **nervousness** to **despair** and **anger**.

Thus, the spectrum of feelings helps the reader explain to him/herself why Pilate, having chosen the evil, evokes not only loathing, disdain and indignation but also pity for his weakness and empathy with his fate doomed to eternal spiritual torment and condemnation.

Simultaneously, we can offer the reader a *psychological observation*. If one chooses from the suggested paper only words which denote the reader's feelings, we will see that their spectrum is very diverse: from empathy to condemnation.

Such a technique of psychological analysis gives one a possibility to understand how the reader evaluates the events. Joshua evokes in the reader's heart a whole range of warm feelings. Their analysis gives us an opportunity to reveal in this character such qualities of his soul that create a contrast to those of Pilate's, making the image of the latter still more tragic, and the shabby act he has committed worth disdain.

One more significant method of penetrating into the inner world of a literary hero is a *colour spectrum of feelings*. Studying the images of Pontius Pilate and Joshua, it is expedient to use the colour spectrums of feelings of both characters in class (Zhigalova M.P., 2011, pp. 78-79). The essential features characterizing Joshua are meekness, warmth, wisdom, empathy, faithfulness to his own beliefs, inner freedom, sincerity and readiness to sacrifice himself. That is why the range of feelings in his spectrum is mild, warmth and light; but there are also rather cold hues. However, there is something to justify their presence. The basic characteristics of Pontius Pilate are not only might and devotion to law, but also inner dependence, cruelty and suspiciousness. On the other hand, he also possesses features of insight, watchfulness, experience and loneliness. That is why the colours of his spectrum are cold, dark and disquieting. Presence of the red colour signifies a high level of Pontius Pilate's cognitive activity, and also his sinfulness. However, before being posed a task like this, students must be given a commentary, i.e. a list of colours with their psychological characteristics and meaning (Zhigalova M.P., 2011, pp. 58-60).

Among other methods of psychological analysis we can point out *psychological investigative file*.

Analyzing the chapters of the novel whose events take place in Moscow with the advent of the 'professor of Black Magic' and his retinue, we suggest such a file be compiled for every member of Woland's retinue. This method is somewhat unusual, but constitutes an organic part of the analysis structure because it is determined by the content of the book.

The reason is that in the course of all the 'diabolical' events, beginning with the disappearance of Styopa Likhodeyev and the rest of the administration of the variety show, in the course of the whole action Bulgakov constantly reminds us that the investigation bodies of inner affairs of Moscow have been steadily holding a scrupulous inquest. The personnel of Moscow militia have made numerous attempts to arrest the 'criminals'. In the epilogue, the author gives a detailed description of how long and thorough the inquest has been. 'Everything was done in order not only to arrest the criminals but also to explain the mess they had made. And everything was announced, and no one could help but acknowledge these explanations as intelligible and indisputable' (Bodalew, A.A., 2011).

On the other hand, the investigative file will have something in common with the fate of Bulgakov himself, who was under surveillance of the Commissariat of Inner Affairs. All kinds of data about him were collected and attached to the file marked 'Case of M. A. Bulgakov'.

Thus, this method of psychological analysis may determine the form of a lesson as a lesson-inquest.

What are the peculiarities of working out a psychological investigative file? First of all, students will be interested by the unusual way of analyzing a hero's character. The very concept of 'file' contains elements of something criminal- and detective-like, which attracts students' attention and mobilizes their creative abilities. Secondly, this work requires a careful examination of the heroes' characters. A file has to include a precise, detailed characterization of a hero, his/her way of behaviour, habits, appearance,

relationships with the other characters of the book, etc.

Thirdly, in order to make an investigative file believable and interesting, a student has to know the whole 'history' of a character, which means to know the contents of the text well. This kind of a task will facilitate a deeper and subtler understanding of the moral content fibre of an artistic image, which contains an idea that all that the members of Woland's retinue do is not done to harm the other characters but to fairly reward each of the victims 'according to their faith'. Here, it is appropriate to turn students' attention to the epigraph of the novel. Instructing students how to work out a file, the teacher may guide their search by giving them the main points that should be included into a file. For example, when analyzing the images of Woland and his retinue students may take the following instruction as a basis (Zhigalova M.P., 2011, p. 89-91):

1. Name (nickname)
2. Character's appearance and distinctive features
3. Character's habits and mannerisms
4. Character's personal features
5. Character's occupation
6. Peculiarities of his/her relationships with other characters.

Tasks at a lesson should be individual. We offer some variants accomplished by students.

Case no. 1. Professor of Black Magic Woland (also known as Consultant, Satan, Devil)

Date of birth: *not ascertained*

Outward description: *tall, with a screwed mouth; always clean-shaven; dark-haired; the right eye is black, the left one is green; eyebrows are black, one of them higher than the other; voice is deep, hard, sometimes hoarse; laughter is booming and thunderous; dressed predominantly in black; carries a walking stick with a black knob shaped in a form of a puddle's head*

Marital status: *single*

Personal features: *harsh but fair; ill-tempered; intolerant of deception; possesses an ability to foresee events with an incredible precision (as in cases with the deaths of Berlioz, bartender Sokov, baron Meigel, etc.); witty but mercilessly truthful (sometimes offhand to others); very shrewd and obliging (e.g. with Styopa Likhodeyev); conducts himself with dignity and composure; held in high respect by his accomplices; has never been caught red-handed, as he always operates through his accomplices; elusive*

One of productive methods of psychological analysis used to characterize an artistic image is *vocabulary of description of gestures, inner state, eye behaviour, intonation of voice*. The well-known Belarusian psychologist L. N. Rozhina has emphasized the significance of this method. She described the basic components of vocabulary as details that serve characters as a means to 'disclose themselves'.

Sometimes outwardly commonplace gestures and movements seem to be a purely descriptive detail. As a matter of fact, they may be filled with a rich psychological content. They disguise the psychological state of characters, complex interweaving of inner movements, feelings and thoughts. Performing the duty of making an inner state clear, being an original 'window into a personality', movements and gestures can give more information about a character than lengthiest descriptions (Rozhina, L.N., 2011, p. 30).

One of the components of a person's character is his/her voice. Its individual originality brings to light such features of a person's inner world that cannot be revealed in any other way. Inflections of voice may sometimes express more than the content of what is being said. That is why a piece of literature always contains a lot of examples which show us how a person's voice changes in a new situation, or when something changes in the person him/herself, or when the person's attitude to other people changes. It turns out that different emotional states have a corresponding intonation and tone of voice; when some new aspect of a person's ego is affected, his/her voice becomes different. It is known how much a character's eyes or smile may say to the reader. When exposing the complexity and subtlety of a character's inner life to the reader, an author often emphasizes this polysemy of meaning expressed by the character's eyes or smile.

Working out the vocabulary, students undoubtedly enrich their knowledge of the complexity of human mentality and the virtuosity of any writer who 'in a feeling of the same modality (horror, mental anguish, suffering), is able to reveal such nuances that we will not find in any work of world literature.' (Rozhina, L.N., 2011, p. 15] Besides, accomplishing a task like this reveals individual differences in perception of psychological analysis, whose different facets are not mastered in the same mode by different student readers.

It may be used as an interesting method of psychological analysis when studying epic works of full and short form. Preparation for such activities should be started in the 5th year of studies, when the

teacher, in the process of characterizing a literary hero, concentrates attention on elements of external manifestation (the way the hero pronounces certain words or reacts to a certain event). This type of activities will help students reveal the emotional state of a character, display the polysemy of meaning expressed by the character's eye behaviour or smile, which will give students a possibility to understand the subtlety and complexity of the character's inner life. At this stage, great attention should be paid to building up a vocabulary that would enable students to name feelings in one or some modalities. One modality of feelings is a semantic set of synonyms (horror – mental anguish – suffering). *Vocabulary of description of voice, gestures, facial expression, eye behaviour* helps to reveal such nuances that do not lie on the surface but are hidden between the lines of a text.

Psychological vocabulary of inner life of characters helps a pedagogue to find out how fully the peculiarities of an author's manner of describing a character's psychological state are reflected in the perception of a student reader, and how individualized this perception is. Before starting work on such a task, students are offered an instruction 'How to work out a vocabulary of description of voice, gestures, facial expression, eye behaviour, etc.'

1. Think of what kind of objective in the analysis of a character's image you want to accomplish by using the vocabulary.
2. Define the peculiarities of the characterization of the image that you will use in order to work out the vocabulary.
3. Locate and write out from the text the words and expressions that the author uses to describe the characters' voices, gestures, eye behaviour, etc.
4. Define their role and the degree of their descriptiveness in the characterization of the image.
5. Analyze the selected quotations and work out a psychological characterization of the literary hero's image guided by the vocabulary.
6. Include the characterization into your answer as a confirmation of your own ideas.

As we see, in order to work out a vocabulary of description of voice, gestures, facial expression, eye behaviour, etc., a student has to read through a text thoroughly, find words expressing feelings of a certain modality, elicit their role in the context and analyze their motivation.

Studying the novel 'Master and Margarita' by M. Bulgakov (Bulgakov, M.A., 1988), at a lesson of the analysis of the plotline Master – Margarita, we suggest a vocabulary of description be used as an illustrative element in the process of a psychological comment on the heroes' destinies. It is suggested that this task be accomplished in groups of two or three, but their judgements confirmed by appropriate quotations must provide an integral notion of the hero's inner world and the dialectics of this world.

Students compare the two periods of Master's life: the time from his being arrested to coming back to Margaret and the time after his meeting Margarita at Woland's place.

Judging by the author's description of the hero's facial expression, students infer that Master is deeply hurt and his injury is incurable: 'A bitter wrinkle appeared around the guest's lips,' 'The guest for a long while was sad and twitching,' '...looked back fearfully telling about the story,' '...uttered a frantic but soundless shriek remembering the critics.' Besides, unlike Joshua, he does not forget the evil done to him: 'Fear and fury were floating and rushing about in his eyes,' 'His eyes glittered with anger.' However, the memory of the nervous shock he has suffered does not produce in him a desire to revenge but is reflected in a constant feeling of anxiety, agitation and sadness. Master is so deeply possessed by these feelings that he cannot get rid of them even after he has met his beloved one: '...started to look down with sullen morbid eyes,' '...pushed her aside and said vaguely,' 'His face was jerking with a grimace,' 'He was looking askance at the lights of the candles in an insane and fearful way,' '...gave way to depression and anxiety,' '...arose from the chair, twisted his arms and, shuddering, started to mutter.'

The hero's gestures, voice, intonation and inner state reveal the feelings of despair and loss. In his voice we at times hear a nervous exclamation, whispering, an entreaty or gloomy disdain. At that, the author often mentions the Master's soundless shriek as an evidence of his powerlessness to change anything in his life. Yet, this ill and tormented man has preserved the previous Master – Master the teacher, Master the prophet, the man full of inner dignity, tactfulness, empathy and strictness to a person he talks to. These are revealed by his involuntary gestures while talking to Ivanushka and his emotionality: '...got anxious,' '...sympathetically put his hand on his [Ivanushka's] shoulder,' '...apologized again,' 'wiped an unexpected tear,' talking about Margarita 'got stern,' having introduced himself, 'interrupted himself and raised a finger,' 'awesomely looked at the night's dark.'

However, the same gestures also reveal his mutilated and tormented inner world: '...got anxious,' '...got vexed,' '...stopped his mouth with his hand,' '...was sad and twitching,' '...looked back fearfully,' '...made a gesture that meant he would never tell anybody about this,' '...hanged his head and the sad black cap was still rocking a long while,' 'every now and then spasms came across his face,' '...shook his

head in torment.' Even the meeting with Margarita cannot cure him at once: it seems that it only has uncovered the barely healed wounds, causing unbearable pain. No sooner than after the third glass of some miraculous drink served to him by Margarita is it that his face acquires a calm expression. Yet, even after that he could not for a long while come to his senses and believe that suffering is over.

The vocabulary of description of Margarita's voice, gestures, facial expression, eye behaviour, etc. is worked out in the same way (Domansky, V.A., 1998, pp. 69-71). Students compare Margarita turned into a witch with Margarita who has got back her beloved one by defining in what way(s) her voice, eye behaviour and gestures have changed. Whereas formerly one could hear violent laughter, squealing, screaming and even whistling in the heroine's voice, and her actions were resolute and destructive; after the meeting with Master we hear her beseeching, complaining, whispering and her voice shaking: '...was whispering choking with tears,' '...begging in a shaking voice,' '...trembling and yelling, again having become extremely excited and starting to cry,' '...beseechingly addressed Woland,' '...mournfully begged.' Her eyes are full of sorrow; her movements and gestures become agitated. Tears constantly twinkle on her face and, at the end of the chapter, she even 'prayerfully stretched her arms to Woland'.

Summary of analysis and discussion

Thus, the vocabulary of description helps to lead students to the conclusion that Master and Margarita symbolize faithfulness, devotion, love, generosity and aspiration for love and justice. For them, life only becomes meaningful when they are close together. They themselves are spiritual bearers of the qualities which endow life with sense.

This way, a psychological analysis provides exceptional opportunities to explore the inner world of a character and, consequently, human psychology. It enriches a student reader's knowledge and conception of the complexity of a human personality, of different ways of its self-expression. Psychological analysis, which is individual and original for every great artist, gives the reader an opportunity to see an infinite diversity of identities. At the same time, it forms a general concept of a human being revealing such qualities that may remain unknown until we see their reflections in an artistic image.

Литература

- Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
- Булгаков, М.А. Мастер и Маргарита. М.: Художественная литература, 1988.
- Доманский, В.А. Культурологический подход к литературе. *Вестник Томского государственного университета*. Томск, 1998. Т. 266. 254 с.
- Жигалова, М.П. Русская литература XX-го века в старших классах: пособие для учителей общеобразовательных школ. Минск, 2003. 220 с.
- Жигалова, М.П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика. Брест: Государственный университет имени А.С.Пушкина. 2-е издание. Брест: БРГУ, 2011. 269 с.
- Жигалова, М.П. Этническая стабильность и очень много культур в русскоязычной литературе. Ч.1. Поэзия: монография / Германия: LAPLAMBERT, 2011. 305 с.
- Рожина, Л.Н. Художественное знание личности как фактор развития личности. Автореферат диссертации доктора психологических наук. Минск, 1999. 78 с.

УДК 37.016:24(075)

Индивидуальный подход при обучении химии

Элина Борисовна Хоботова^a, Марина Ивановна Игнатенко^b,
Юлия Сергеевна Калмыкова^c

Кафедра химии Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, Украина

В статье приведен опыт разработки дифференцированного сборника задач по химии для студентов технических университетов. Задания, дифференцированные по степени сложности, могут использоваться на практических занятиях, лабораторных, контрольных работах и при самостоятельной работе студентов. Показано, что основное назначение дифференцированного подхода в обучении состоит в создании оптимальных условий обучения для студентов с различным начальным уровнем знаний по дисциплине, индивидуализации обучения и в выравнивания уровня знаний в группах.

Разработанный сборник задач по химии относится к методическим пособиям нового поколения и может быть использован в различных видах учебной деятельности. На основе дифференциации заданий и задач по темам дисциплины «Химия» по степени сложности и наличию творческого аспекта возможно достичь: повышения эффективности и качества обучения за счет быстрого выравнивания уровня теоретических знаний и умений решать задачи в академических группах; оптимальных условий познавательной деятельности студентов; индивидуализации обучения, обеспечивающей глубокие знания; развитых навыков самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, диагностика уровня знаний, индивидуализация обучения, самостоятельная работа студентов, уровни сложности, сборник задач.

Введение

Под дифференцированным обучением понимают форму организации учебной деятельности для различных групп учащихся, что обеспечивает учет особенностей каждого студента (Петрова Е.К., 2001, с. 30). Дифференцированное обучение строится на подборе индивидуальных заданий, в зависимости от способностей студентов и уровня формирования знаний и умений. Дифференциация в обучении в первую очередь связана с индивидуализацией обучаемых. Различные студенты по-разному овладевают знаниями, умениями и навыками. Эти различия обусловлены индивидуальными особенностями, уровнем предшествующей подготовки по дисциплине и т.д. Дифференциацию студентов проводят по степени их самостоятельности при выполнении учебных действий, по уровню усвоения материала на данный момент и другим качествам (Хоботова Э.Б., 2011, с. 41). Например, классификацию можно провести по трем условным группам (Волков И.П., 1990, с. 111; 4, с. 31): 1) студенты, требующие постоянной дополнительной помощи; 2) студенты, способные справиться самостоятельно; 3) студенты, способные справиться с материалом за короткий срок с высоким качеством и оказывать помощь другим.

Проблема исследования

Научная проблема связана со значительным варьированием начальных теоретических уровней студентов в академических группах, что создает трудности при обучении в высшей школе, когда дисциплина изучается в сроки, ограниченные семестром. А ведь именно начальные уровни знаний студентов по различным дисциплинам являются фундаментом, на котором строится дальнейшая программа обучения в университете. Дифференцированный подход начинается с выяснения уров-

^a **Хоботова Элина Борисовна**, доктор химических наук, профессор, зав. кафедрой, кафедра химии Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, комн. 227, ул. Петровского, 25, г. Харьков 61002, Украина. E-mail автора: chemistry@khadi.kharkov.ua

^b **Игнатенко Марина Ивановна**, кандидат технических наук, доцент, кафедра химии Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, комн. 227, ул. Петровского, 25, г. Харьков 61002, Украина. E-mail автора: chemistry@khadi.kharkov.ua

^c **Калмыкова Юлия Сергеевна**, кандидат технических наук, кафедра химии Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, комн. 227, ул. Петровского, 25, г. Харьков 61002, Украина. E-mail автора: chemistry@khadi.kharkov.ua

на подготовки и развития каждого студента, изучения его индивидуальных особенностей. На основе выполнения кратковременных диагностических работ и наблюдений студенты объединяются в подвижные группы. В нашем университете проводится входное тестирование, включающее ряд заданий различной степени сложности. На начальном этапе учебного процесса большое внимание уделяется ежегодной переработке рабочих учебных планов с учетом базового уровня знаний студентов. В учебной подготовке делается упор на выработку навыков написания уравнений химических реакций, выполнения элементарных заданий и решения простейших химических задач. Соответственно перерабатываются рабочие программы всех профилей обучения.

На основе входного тестирования выделяются дифференцированные группы. Их особенностью является подвижность положения студента, возможность перехода на более высокий уровень обучения. Работа по организации групп студентов сложная и кропотливая, требующая постоянно-го наблюдения, анализа и учёта результатов.

Актуальность и оригинальность предложенного дифференцированного подхода в обучении химии состоит в подборе учебных заданий, соответствующих уровню знаний студента, его развитию, особенностям мышления, интересу к предмету. За счет этого создаются условия для быстрого и эффективного формирования теоретической базы по дисциплине. Изменение во времени характера дифференцированных заданий постепенно качественно изменяет практические навыки студентов, их умение решить конкретную задачу, что особенно важно при изучении тем дисциплины, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Цель работы – на основе разработки дифференцированных заданий по химии, учитывающих индивидуальные отличия в учебных возможностях студентов, обеспечить оптимальные условия их познавательной деятельности и выравнивание уровня знаний в академических группах.

Задачи исследования: дифференциация блоков задач и заданий по темам дисциплины «Химия» по степени сложности и наличию творческого аспекта; индивидуализация заданий, обеспечивающая углубление знаний и повышение их качества.

При работе с дифференцированными заданиями важно осуществлять постоянный контроль результатов работы, диагностику в ходе и после изучения каждой темы (Алексеев Н.А., 2006, с. 288). Постепенное усложнение заданий на практических занятиях и лабораторных работах по химии открывает перед студентами возможность перейти на более высокий уровень познавательной деятельности. Студенты сами могут выбрать уровень сложности задания. Это формирует соответствующую самооценку своих возможностей (Кашлев С.С., 2000, с. 74). Иногда возникает необходимость увеличить количество этапов, используя «эстафету» заданий по вариантам.

Именно дифференцированный подход к студентам позволяет осуществлять индивидуализацию обучения и рационализировать их самостоятельную работу на лабораторных работах (Кульневич С.В., 2000, с. 25; 8, с. 202). При одинаковом объеме задач и упражнений наиболее подготовленным студентам предлагается более сложная программа по сравнению со студентами с низким уровнем базовых знаний и соответственно слабоуспевающим. Велика роль дифференцированных домашних заданий.

Составление и подбор дифференцированных заданий должны учитывать различные приёмы, которые помогают студентам самостоятельно справиться с заданиями, с увеличением объёма и сложности заданий (Ненастина Т.А., 2013, с. 200; 9, с. 275); (Селевко Г.К., 1998, с. 199). Преподавателю важно знать не только описание и достоинства тех или иных методов и приемов обучения, ему следует также учитывать возможные затруднения при использовании этих методов и приемов; их потенциальные недостатки; способы устранения этих недостатков и затруднений; типичные методические ошибки, допускаемые на первых порах использования этих методов. Одним из таких методов является алгоритмический (Левитес Д.Г., 1998, с. 102). Успешное использование алгоритмического метода зависит от ряда условий. Алгоритм должен быть по возможности наиболее кратким. Краткие указания легко запоминаются, и уже после выполнения нескольких упражнений многие студенты перестают читать отдельные указания, свободно воспроизводят их по памяти, ограничиваясь лишь беглым взглядом на них.

Метод и методология

Для эффективного внедрения новой кредитно-трансферной системы образования необходимо создание учебных материалов нового поколения. Одним из критериев их эффективности является использование различных обучающих методик, дифференцированный подход в изложении материала, развитие самостоятельного мышления и навыков у студентов, возможность интегрирования полученных знаний в профессиональную деятельность (Алимов А.Т., 2012, с. 62).

Исследование

Нами разработан и апробирован в течение ряда лет сборник задач по химии, направленный на дифференциацию учебных заданий. Сборник разработан на основе раздаточного материала, градуированного как по степени сложности, так и по виду контроля учебных компонентов (Хоботова Э., Даценко В., Уханева М., 2008, с. 33); (Хоботова Э.Б., 2013, с. 233). В сборнике приведены задания и задачи по всем темам курса «Химия», читаемого для студентов различных специальностей технических университетов.

Для максимально полного освоения материала и приобретений умений в решении задач сборник имеет методически правильную структуру. Каждый блок дисциплины начинается с краткого теоретического обзора материала, далее приведены образцы решения задач и задания для самостоятельной работы, дифференцированные по 4-м уровням: начальный, средний, высший и творческий. В ходе самостоятельной подготовки студенты оценивают свои знания и выбирают соответствующий уровень.

Начальный уровень задач и заданий включает обязательный норматив по данной теме: знание формул, законов, физической сущности явлений, написание простейших уравнений реакций. На более высоких уровнях дифференциации сложность заданий повышается. Для творческого уровня студенты должны самостоятельно дополнить исходные данные задачи, использовать нестандартное решение, предложить несколько путей выполнения задания.

Как пример можно привести задачи на использование правила Вант-Гоффа (тема «Химическая кинетика»). Задача начального уровня выглядит следующим образом:

«Температурный коэффициент скорости реакции равен 4,0. Во сколько раз увеличится скорость реакции, если температура повышается с 35 °С до 65 °С?». В данном случае необходимо подставить имеющиеся данные в формулу, без ее преобразования.

В задаче среднего уровня: *«Температурный коэффициент скорости реакции равен 3,5. Как изменится скорость реакции при понижении температуры со 135 °С до 95 °С?»* усложняются математические расчеты. Студенты должны преобразовать конечный итог расчета – отношение скоростей реакции при различных температурах $1/3,5^4$ во фразу: «Скорость реакции при понижении температуры на 40 °С уменьшилась в 150 раз».

Задачи высшего уровня включают расчет не кратности изменения скорости реакции при варьировании температуры, а абсолютной величины скорости.

Пример 1: *«Скорость химической реакции при 40 °С равна 0,23 моль/л·с. Определите значение скорости реакции при 90 °С, если температурный коэффициент скорости реакции равен 2,0»*.

Пример 2: *«При увеличении температуры на 20 °С скорость прямой реакции увеличилась в 4 раза, а обратной – в 6,25 раза? Определите температурный коэффициент скорости прямой и обратной реакции»*.

При решении задач творческого уровня необходимо провести более сложные расчеты. Например:

«При температуре 30 °С реакция протекает за 25 мин, при 50 °С – за 4 мин. Рассчитайте температурный коэффициент скорости реакции».

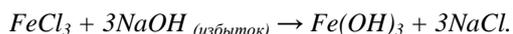
Также возможны задачи, требующие нестандартного решения:

«Две реакции протекают при 25 °С с одинаковой скоростью. Температурный коэффициент скорости первой реакции равен 3, а второй – 2,5. Найти отношение скоростей этих реакций при 75 °С».

Представленные выше закономерности дифференциации легко прослеживаются в теме «Дисперсные системы» при написании формулы мицеллы. Задание начального уровня:

«Согласно формуле мицеллы $\{m[NiS]nS^{2-} \cdot 2(n-x)H^+\}^{2x} \cdot 2x H^+$ укажите: Какие ионы являются потенциалопределяющими, а какие – противоионами? Чему равен заряд ядра и заряд гранулы? Какие ионы входят в состав адсорбционного слоя, являясь противоионами? Какие ионы входят в состав диффузионного слоя?»

Задание среднего уровня: *«Напишите формулу мицеллы золя, образующегося по нижеприведенной реакции:*



Ответьте на вопросы:

- Каков заряд ядра и слоя потенциалопределяющих ионов?
- Какие ионы адсорбируются на агрегате?
- Какие ионы, являясь противоионами, входят в состав адсорбционного слоя?
- Укажите заряд ядра и заряд гранулы.
- Укажите границу коллоидной частицы.
- Из каких ионов состоит диффузный слой?»

Задания высшего уровня:

«При получении золя сульфида цинка по уравнению $ZnCl_2 + Na_2S \rightarrow \dots$ в диффузионном слое обнаружены ионы натрия. Допишите уравнение реакции, напишите формулу мицеллы, укажите ее слои. Назовите то вещество, которое было взято в избытке».

«Составьте схемы образования мицелл и их формулы, если взяты растворы $MgCl_2$ и K_2CO_3 . В каком случае коллоидные частицы будут положительными, а в каком отрицательными?»

Задания творческого уровня:

«Формула мицеллы имеет вид $[m[AgCl]nAg^{+}(n-x)NO_3^{-}]^{x+}xNO_3^{-}$, а один из продуктов реакции – нитрат натрия. Напишите уравнения реакции, формулу мицеллы. Определите заряд гранулы. Укажите какой раствор был взят в избытке».

«Предложите реакцию образования золя As_2S_3 , если одним из электролитов был $AsCl_3$. Напишите формулу мицеллы при условии положительного заряда её ядра. Укажите все слои мицеллы».

Подобные задачи и задания, дифференцированные по степени сложности можно использовать на практических занятиях, лабораторных и контрольных работах, а также при самостоятельной подготовке студентов. Так как сборник содержит образцы решения задач различных уровней, то при подготовке студентов к итоговому контролю они могут постепенно повысить свой уровень знаний.

Выводы

Разработанный сборник задач по химии относится к методическим пособиям нового поколения и может быть использован в различных видах учебной деятельности. На основе дифференциации заданий и задач по темам дисциплины «Химия» по степени сложности и наличию творческого аспекта возможно достичь повышения эффективности и качества обучения за счет быстрого выравнивания уровня теоретических знаний и умений решать задачи в академических группах; оптимальных условий познавательной деятельности студентов; индивидуализации обучения, обеспечивающей глубокие знания; развитых навыков самостоятельной деятельности.

Литература

- Петрова, Е.К. Дифференцированное обучение. *Математика*. 2001. № 16. С. 29-32.
- Хоботова, Э.Б. Совершенствование фундаментального химического образования в технических вузах. *Новый коллегіум*. 2011. № 3 (64). С. 39-45.
- Волков, И.П. Цель одна – дорог много. Проектирование процесса обучения. М.: Просвещение, 1990. 167 с.
- Хоботова, Э.Б., Даценко, В.В., Маракина, Л.Д., Гнилицкая, А.И., Егорова, Л.М., Уханева, М.И. Опыт развития творческих способностей студентов при изучении дисциплины "Химия". *Збірник наукових праць*. Х.: ХНАДУ. 2010. С. 30-32.
- Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 332 с.
- Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса. Мн.: Университетское, 2000. 95 с.
- Кульневич, С.В. О научно-педагогической грамотности. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 21-27.
- Ненастина, Т.А. Организация самостоятельной работы как формирование профессиональных навыков в техническом вузе. *Научные труды ДонНТУ*. Серия "Химия и химическая технология". 2013. Вип. 2 (21). С. 199-205.
- Петровский, Г.Н. Педагогические и образовательные технологии современной школы. Мн.: НИО, 2003. 360 с.
- Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
- Левитес, Д.Г. Практика обучения: Современные технологии. М.-Воронеж, 1998. 124 с.
- Алимов, А.Т. О проблемах создания современного учебника «Труда». *Молодой ученый*. 2012. Т. 2, № 1. С. 60-62.
- Хоботова, Э., Даценко, В., Уханева, М. Дифференцированно-дидактический подход к изучению дисциплины «Химия» в техническом вузе. *Новый коллегіум*. 2008. № 6. С. 27-35.
- Хоботова, Э.Б. Разработка учебных пособий для дифференцированного обучения дисциплине "Химия". *Збірник наукових праць "Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі"*. Кривий Ріг: Видавничий відділ КМІ, 2013. Вип. VIII. С. 231-235.

СЛОВО ОБ УЧЕНОМ

УДК 37.470.41.022

АКАДЕМИК МАХМУТОВ – НАЦИОНАЛЬНОЕ ДОСТОЯНИЕ

Валерьян Фаритович Габдулхаков^a, Диляра Мансуровна Шакирова^b,
Мурат Аширович Чошанов^c

*Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
НИИ «Прикладная семиотика» Академии наук Республики Татарстан
The University of Texas at El Passo*



1926-2008

Педагог и филолог.
Доктор педагогических наук (1972),
кандидат филологических наук (1966),
профессор,
академик Российской академии
образования (1991 г.),
АПН СССР (с 1978 г.),
действительный член
Академии наук
Республики Татарстан (1991).
Заслуженный деятель науки
Российской Федерации (1996).
Лауреат Государственной премии
Республики Татарстан
в области науки (1996).
Лауреат премии
им. Н.К.Крупской (1986).
Академик-секретарь Отделения
социально-экономических наук
Академии наук
Республики Татарстан
(1996-2006 гг.).

Цель статьи – показать место проблемного обучения в современной теории образования. Создателем целостной концепции проблемного обучения в 60-80-е годы XX века был академик Мирза Исмаилович Махмутов. По М.И.Махмутову, проблемное обучение представляет собой дидактическую систему. Эта система основана на закономерностях творческого усвоения знаний и способов деятельности и включа-

^a **Габдулхаков Валерьян Фаритович**, доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: Pr_Gabdulhakov@mail.ru. Тел.: 89050260544. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Шакирова Диляра Мансуровна**, ведущий научный сотрудник НИИ «Прикладная семиотика» Академии наук Республики Татарстан. E-mail автора: shdilyara_m@mail.ru Тел.: 89673716572. Академия наук Республики Татарстан 420111, Казань, Баумана, 20, Россия. E-mail: anrt@antat.ru

^c **Чошанов Мурат Аширович**, доктор педагогических наук, профессор Техасского университета в Эль Пасо, США. E-mail автора: mouratt@utep.edu EDU612, The University of Texas at El Passo. 500 West University Avenue. El Passo, Texas 79968 (915) 747-5000 E-mail directory@utep.edu

ет определенное сочетание приемов и методов преподавания и учения. Приемы и методы напоминают научный поиск.

М.И.Махмутов выделял проблемное преподавание и проблемное учение. *Проблемное преподавание* определяется как деятельность преподавателя по обеспечению условий проблемного учения путем преднамеренного создания системы последовательных проблемных ситуаций и управления процессом их разрешения самими обучаемыми. *Проблемное учение* – это учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности анализа проблемных ситуаций, формулировке проблем и их решению посредством выдвижения предложений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения. Создание системы проблемных ситуаций и управление деятельностью обучаемых по самостоятельному решению учебных, а иногда и научных проблем составляет сущность процесса проблемного обучения. Основным понятием теории проблемного обучения является проблемная ситуация. Условием возникновения такой ситуации являются противоречия между фактами, явлениями в науке, жизни или между знанием и незнанием обучаемых.

Современные теории образования (дошкольного, школьного, высшего) учитывают теоретический и практический опыт реализации проблемного обучения. Это обнаруживается и в технологиях развития дошкольного детства, и в технологиях модульного, концентрированного обучения, развития критического мышления и в современных технологиях дистанционного обучения, и в разнообразных формах учебного сетевого взаимодействия, и в общих направлениях развития цифровой педагогики. Теория проблемного обучения М.И.Махмутова – это теория перспективного развития современного образования.

Ключевые слова: Махмутов Мирза Исмаилович, организатор науки и просвещения, создатель теории проблемного обучения, вклад в современное образование.

Введение

1 мая 2016 г. известному ученому – академику и самому яркому министру просвещения Татарии – Мирзе Исмаиловичу Махмутову исполняется 90 лет. Первый Президент Республики Татарстан М.Ш.Шаймиев при вручении Махмутову очередной государственной награды прозорливо назвал Мирзу Исмаиловича «национальным достоянием». По прошествии лет ещё больше убеждаешься в этом. Вклад М.И.Махмутова в науку и образование поистине уникален, глубок и глобален. М.И.Махмутов – один из основоположников теории и практики проблемного обучения, арабист и тюрколог, автор огромного количества работ по педагогике, общественный деятель и организатор образования, человек энциклопедического ума и исключительной эрудиции. В его лице современники видели образец педагога, ученого, руководителя, интеллигента. Для многих и сейчас это человек-легенда.

Вот что когда-то рассказывал М.И.Махмутов о начале своего жизненного и творческого пути.

Жил в ауле ... Это был большой аул на 400 дворов, расположен он был на пригорке в километре от реки Зара (Инсар), за которой стояли большие русские села Альненково, Ромоданово, куда каждое воскресенье мы ездили на базар. В нашем ауле было три больших улицы: Зур Урам, Ишмак и Бустан. По обе стороны аула был небольшой лесок, откуда крестьяне потихоньку от сторожа таскали дрова, в основном – хворост и старые пеньки. Жили в нём татары-мишары, происхождение которых до сих пор вызывает споры у историков и татарских филологов. Помню, как дед показывал мне нашу семейную «гамгу» – кажется, это был трезубец. Дед рассказывал, как он пахал и сеял, впрягая своих четырех коней.

У меня много воспоминаний, которые сохранились лишь в подсознании: я рано покинул аул, да и жил там недолго, где-то года четыре, кажется. Помню соседей, помню, как ночью под Новый год парни жгли снопы соломы, ярко освещая темные улицы селения; сжигали старый год, как мне пояснили. Больше воспоминаний об общении с молодежью, особенно в связи с работой в колхозе – я участвовал то в прополке, помогая матери, то возил на лошадях солому, то зерно нового урожая ... Но больше всего я работал учетчиком бригады.

У нас на квартире жили учителя (самая чистая хата в ауле): Дербердеев (старая татарская дворянская фамилия) не вернулся с фронта; Палютин Арифилла слепым вернулся с фронта и умер в 1995 г. в Казани; Зейтунэ апа. Тесное, «бытовое» общение с учителями, с детьми «беглых» интеллигентов в Лесхозе, ребятами крестьян в школе Суроватихи формировали определенное видение людей. Они были различными по поведению, языку, привычкам. Можно было интуитивно сравнивать, что такое хорошо и что такое плохо, освоить всё это на практике.

Учётчиком бригады я работал в колхозе «Шефная Звезда». Что это за слово, я и сегодня не могу расшифровать. Колхоз в Алтарах почему-то так и назывался – «Шефная Звезда». Тогда много иностранных слов было в ходу: для полуграмотных партийцев и тем более крестьян они таили какой-то скрытый «революционный» смысл. В те годы каждое иностранное слово звучало как призыв к лучшему, к тому таинственно новому, которое социал-демократы обещали людям в своих речах на митингах, в своих статьях в газетах, в разговорах с простым народом в вагонах поездов, всюду, где могли быть люди ...

В этом колхозе мне и пришлось немного потрудиться. Как-то, помню, поскакал на коне в Лямбиль, конь вздыбил и я, соскользнув с его крупа наземь, ударился головой о твердую поверхность дороги, очнулся – двое мужиков держат меня под руки. Там я получил первый грамотный урок верховой езды.

Весной 1941 г. мне поручили «интеллигентную» работу – назначили «избачом», т.е. заведующим избой-читальней в ауле. В здании старой мечети одну половину занимал сельсовет, другую – избачитальня с библиотекой. Днем туда приходили в основном школьники, читали книги из библиотеки, старики просматривали газеты, общались (ведь мечети были закрыты). Вечером собирались джигиты, крестьянские парни вели разговоры о делах своих и, конечно, о девушках. Аул был в двух километрах от железнодорожной станции Красный Узел (по-мордовски называли, почему-то, «Якстере Сульмань», что значит «Красный Галстук») ...

Из воспоминаний академика М.И.Махмутова

Так вспоминал начало своей жизни Мирза Исмаилович. А что было потом? Откуда взялись энциклопедические знания, беззаветное служение науке, организаторский талант и удивительная интеллигентность во всём?

Он родился в 1926 году, окончил Иркутское военное авиатехническое училище, Московский институт иностранных языков Советской Армии. С 1944 до 1956 г. служил в Советской Армии, участвовал в Великой Отечественной войне. Работал преподавателем арабского языка в Казанском государственном университете, министром просвещения Татарской АССР, директором НИИ профтехпедагогике СССР.

Талант организатора у военного человека, ставшего министром в 32 года и работавшего на этом посту 18 лет, проявился при разработке и внедрении в практику дидактической системы проблемного обучения. Для тех лет теория развития мышления, раскрепощения умов преподавателей, учащихся, студентов была глотком воздуха после стандартизированной «педагогике сугубо знаниевого подхода».

Разработка методов и приемов активизации мышления учащихся, их самостоятельности и влияния «не только на интеллект, но и на эмоции» является предтечей развивающего и проблемного обучения. К сожалению, до сих пор репродуктивные методы преобладают в процессе преподавания. Даже для опытных вузовских преподавателей констатация необходимости работать и оценивать на уровне анализа, синтеза и оценочных суждения является новинкой.

До сих пор особо актуальны работы Л.С.Выготского, которые являют собой образец методологии для педагогических исследований. К его книгам «Воображение и творчество в детском возрасте» (1917), «Мышление и речь» (1934) уже в XXI веке обращаются педагоги и психологи США, а в России о них стали практически забывать.

Стремление к технологичности в советской педагогике и практике новаторства проявлялось в создании лично-ориентированных систем развивающего обучения, но их широкому внедрению мешала жесткая идеологизация и бюрократизация системы образования. Возможности для педагогических экспериментов, открывшиеся в 50-ые, 60-ые годы XX в. показали богатство и многообразие подходов к развивающему образованию. Это, в первую очередь, работы П.Я.Гальперина, М.И.Данилова, М.Н.Скаткина, Т.В.Кудрявцева, И.Я.Лернера, Л.В.Занкова, В.В.Давыдова, В.Оконь. В их работах были заложены основы проблемно-развивающего подхода к обучению. Ближе всех к теории проблемного обучения подошли И.Я.Лернер, разработавший систему методов преподавания истории, построенную на идее формирования исторического мышления, ученые-психологи А.В.Брушлинский, А.М.Матюшкин.

Исследование

Казанская школа педагогов и психологов, работающая над проблемами познавательной активности учащихся, представлена работами профессора Д.В.Вилькеева, Н.А.Половниковой и других. В своих исследованиях они делали акцент на развитии самостоятельности в учебно-познавательной деятельности учащихся, в частности, - на такой «тонкой» и сложной для учителя задаче, как формулировка требований к учебной проблеме, типология проблем, психологические особенности логики процесса решения учебных и научных проблем.

Автором целостной теории проблемного обучения, теории и практики современного урока, построенного на принципах проблемного обучения, является казанский педагог и организатор образования, академик М.И.Махмутов. Недаром академик Я.И.Лернер говорил, что Махмутов создал «энциклопедию проблемного обучения» и добавим: приложил весь свой уникальный организаторский талант для внедрения этой теории в практику реального учебного процесса общеобразовательной и профессиональной школы.

Все эти талантливые ученые с годами стали добрыми друзьями и подняли дидактику на уро-

вень мировых стандартов. И сейчас зарубежные образовательные традиции используют достижения советской педагогической мысли в области развития мышления.

Характеризуя существенные отличия теории проблемного обучения, разработанной М.И.Махмутовым, будем использовать его собственные определения и разъяснения, так как полемическая (проблемная) манера автора теории лучше всего высвечивает особенности системы проблемного обучения. Единственной вольностью, которую мы можем себе позволить (авторы данной статьи являются специалистами по вузовскому образованию и многие годы, используя проблемное обучение как систему, доказывали экспериментально, что она дает лучшие результаты, чем другие системы или бессистемность) является отсутствие акцента на школьной терминологии, которая преобладает в работах Мирзы Исмаиловича.

Что такое проблемное обучение с дидактической точки зрения?

1) При объяснительно-иллюстративном обучении педагог сообщает факты, сам анализирует их и объясняет сущность новых понятий, сам формулирует определения новых теорем, правил, законов и т.д.

2) При проблемном обучении деятельность педагога состоит в том, что он, давая в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся, главным образом, только факты, организует познавательную деятельность по самостоятельному анализу фактического материала в условиях возникшего познавательного интереса. Учащиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют определение понятий, правил, теорем, законов. Преподаватель только корректирует и уточняет сделанные выводы.

При проблемном обучении, когда необходимо не просто знать, а, главное, понять, осмыслить критически, выдвинуть гипотезу и найти решение, происходит изменение в структуре мыслительной деятельности, что невозможно добиться при традиционной знаниевой системе обучения.

Результаты исследования

Итак, по Махмутову, проблемное обучение представляет собой дидактическую систему, основанную на закономерностях творческого усвоения знаний и способов деятельности и включающую специфическое сочетание приемов и методов преподавания и учения, которому присущи основные черты научного поиска.

Проблемное преподавание определяется как деятельность преподавателя по обеспечению условий проблемного учения путем преднамеренного создания системы последовательных проблемных ситуаций и управления процессом их разрешения самими обучаемыми.

Проблемное учение – это учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения посредством выдвижения предположений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения.

Создание цепи проблемных ситуаций и управление деятельностью обучаемых по самостоятельному решению учебных, а иногда и научных проблем составляет сущность процесса проблемного обучения.

Итак, основным понятием теории проблемного обучения является проблемная ситуация, условием возникновения которой является наличие противоречия между фактами, явлениями или затруднения в связи с противоречием между знанием и незнанием обучаемых.

Ценным в данной теории является глубокая проработанность таких вопросов, как: отличительные особенности проблемного обучения; уровни проблемности; способы создания проблемных ситуаций на основе видов противоречий; типы проблемных ситуаций; методы обучения, бинарные методы преподавания и учения; алгоритм решения проблемных ситуаций. Благодаря четкому раскрытию перечисленных понятий теория проблемного обучения и\или дидактическая система проблемного обучения технологична и легко применима к любому предмету в рамках целесообразности ее применения.

Остановимся на трактовке некоторых понятий проблемного обучения М.И.Махмутова по его основным публикациям (Махмутов М.И., 1963, 1970, 1971 и др.).

М.И.Махмутов выделяет следующие уровни проблемности.

Первый, самый низкий, уровень – проблемная ситуация, возникает независимо от методов работы преподавателя. Наблюдается некоторая активизация мыслительной деятельности обучаемых, но возникшее затруднение легко снимается путем введения дополнительной информации.

Второй уровень проблемности – преподаватель формулирует проблему и создает условия для совместного решения с акцентом на показ способов решения. Методы: преподавания – объяснительно-иллюстративный; учения – репродуктивный.

Третий уровень проблемности – преподаватель создает проблемную ситуацию, указывает на проблему, создает условия для совместного поиска решений и выбора наилучшего решения. Методы: преподавания – информационно-побуждающий; учения – частично-поисковый.

Четвертый уровень проблемности – в возникшей проблемной ситуации: обучаемые сами формулируют проблему, анализируют ее совместно с преподавателем и самостоятельно решают проблему путем выдвижения предположений, обоснования и доказательства гипотез. Методы: преподавания – информационно-побуждающий; учения – поисковый. Уровень самостоятельности высокий.

Пятый уровень проблемности – проблема находится обучаемыми при наличии противоречий в данных, формулируется самостоятельно в процессе анализа данных или ситуации. Проверка правильности выводов и обобщений осуществляется также самостоятельно на основе анализа и синтеза усвоенных ранее знаний. Преподаватель оценивает рациональность решения проблемы. Методы: преподавания – стимулирующий; учения – исследовательский

Наиболее распространенные **разновидности проблемных ситуаций**, представленные в работах М.И.Махмутова, объединены в следующую **типологию**:

Первый тип связан с недостаточностью имеющихся у обучаемых знаний для решения проблемной ситуации. Осознание этого факта возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний.

Второй тип связан с наличием противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

Третий тип. Проблемная ситуация возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполненного задания и отсутствием у обучаемых теоретических знаний для его обоснования.

Четвертый тип следует считать самым распространенным. Проблемные ситуации возникают при осознании обучаемыми недостаточности знаний для выбора способов решения задачи, ответа на проблемный вопрос или объяснения жизненной ситуации.

Алгоритм решения проблемных ситуаций на уроке (по Махмутову) включает в себя следующие основные этапы: 1. Формулирование проблемы и вопросов к учащимся. 2. Самостоятельное совершение мыслительных действий и операций учащимися, направленное на поиск решения данной проблемы. 3. Поиск необходимой дополнительной информации. 4. Коллективное или групповое обсуждение найденных способов решения, оценивание их рациональности. 5. Нахождение слабых сторон и недостатков предложенных вариантов решения, ведение поиска путей их преодоления. 6. Самостоятельное или совместное с учителем подведение итогов решения задачи, проблемы; обоснование выбора лучшего решения; проверка его правильности и обоснованности.

Методы проблемного обучения представлены следующей совокупностью, отражающей как репродуктивные, так и продуктивные методы: монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический, программированный.

Используя **принцип бинарности**, методы обучения, по Махмутову, подразделяются на методы преподавания и методы учения. **Бинарные методы преподавания и учения. Методы преподавания:** а) информационно-сообщающий; б) объяснительный; в) стимулирующий; г) побуждающий; д) инструктивный. **Методы учения:** а) исполнительский; б) репродуктивный; в) частично-поисковый; г) поисковый; д) практический.

Выводы

М.И.Махмутов подчеркивал, что эффективность проблемного обучения может быть достигнута только при условии, если оно строится на системе проблемных ситуаций. Спорадическое применение проблемных ситуаций активизирует учебный процесс, но не создает условий для развития мыслительных способностей. Спецификой нового типа обучения является то, что он обеспечивает не только усвоение новых знаний, но и новых способов умственных действий.

Странно, что до сих пор эта теория является новой и приходит к нам с Запада или с Востока, из Сингапура и Малайзии, отчетливо напоминая нам блестящие годы развития советской дидактики.

Поставим проблемный вопрос: почему так трудно прививается теория проблемного обучения и в целом концепция развития мышления?

Один из возможных ответов лежит в организационно-педагогической плоскости. Иными словами, потому что разработка, применение и внедрение проблемного обучения требуют серьезных умственных усилий, разработки специальных учебных и методических пособий, объединения педагогов, узких специалистов в различных областях знаний, авторов учебников, а теперь еще и разработчиков дистанционных курсов, администраторов, знающих, понимающих и мотивированных на применение проблемно-ориентированных, интеллектуальных, нешаблонных действий.

Теоретические работы М.И.Махмутова, его научная школа признаны в России и других странах. Им опубликовано более 500 работ, в том числе монографии «Теория и практика проблемного обучения», «Проблемное обучение. Основные вопросы теории», «Современный урок и вопросы теории», «Организация проблемного обучения в школе», имеющие фундаментальное значение для развития и перестройки современной педагогики.

С 1976 г. М.И.Махмутов возглавил исследования по проблемам профессионально-технического образования в созданном с его участием и руководимом им на протяжении 18 лет НИИ профтехпедагогики АПН СССР; разработал совместно с учеными, приехавшими в новый НИИ из разных концов страны, концепцию исследований института на основе реализации принципов политехнизма, профессиональной направленности, проблемности, мотивации, преемственности, межцикловых связей. Под его научным руководством был разработан принцип интеграции общего и профессионального образования. За эти годы были подготовлены уникальные научные кадры для всей страны.

Известны работы М.И.Махмутова как лексикографа и востоковеда. Он автор «Школьного русско-татарского словаря», «Арабско-татарско-русского словаря заимствований» (в соавторстве), «Толкового словаря русского языка для нерусских учащихся» (в соавторстве) и книги «Пророк Мухаммед» - учебного пособия по исламу для российских школ. Под редакцией М.И.Махмутова издан Коран в переводе на татарский язык (2000 г.). Важнейший труд учёного, который открыл глаза на сложные процессы современного мира как филологам- арабистам, так и историкам, это книга "Мир Ислама"(2006 г.). На сегодняшний день это самый содержательный учебник по страноведению мусульманских стран.

Им сделано более 20-ти докладов на международных конференциях за рубежом, в том числе на арабском и английском языках. Под научным руководством М.И.Махмутова подготовлено более 40 кандидатских и 10 докторских диссертаций.

Он принимал активное участие в международной деятельности Министерства просвещения СССР, работе национальной комиссии ЮНЕСКО, 12 лет был экспертом Международного консультативного комитета по ликвидации неграмотности ЮНЕСКО, членом Советского комитета Всемирного Совета мира, принимал непосредственное участие в подготовке и проведении Всемирных конгрессов татар г. Казани (1990-1994), возглавлял общество «Ватан».

М.И.Махмутов был одним из учредителей Академии Наук Республики Татарстан, депутатом Верховного Совета ТАССР, членом Президиума АПН СССР и бюро отделения профтехпедагогики, экспертного совета ВАК СССР, Комитета по государственным премиям РТ в области науки и техники.

В 1992 г. создал с коллегами новый тип высшего учебного заведения – Татарско-американский региональный институт (ТАРИ) и до 1995 года был его ректором, руководил разработкой учебных планов и технологий обучения по модели американских колледжей. Эти идеи дождался своего времени и сейчас активно внедряются по всей стране. В 2001 г. под его руководством был создан Центр арабской культуры «Аль-хадара», который успешно работает в Институте востоковедения и международных отношений КФУ. Он был одним из учредителей Российского исламского университета (в настоящее время – Института), создал там кафедру филологии и страноведения.

Мирза Исмаилович занимался исследованием проблем демократизации национального образования, обучения и нравственного воспитания детей и молодежи, развития интеллектуального потенциала общества, одаренности и т.д. Он создал себя сам и всю жизнь созидал на благо науки и образования. Неудивительно, что его многогранная и плодотворная деятельность на ниве науки и просвещения сыскала ему заслуженный титул «НАЦИОНАЛЬНОЕ ДОСТОЯНИЕ».

Библиография

- Махмутов, М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии. – Казань: Таткнигоиздат, 1963. 80 с.
- Махмутов, М.И. Вопросы логико-психологического анализа взаимосвязи научного исследования о проблемного обучения. В кн.: Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. - Казань, 1970, сб. 2. С. 2-28.
- Махмутов, М.И. Проблемное обучение и его особенности. В кн.: Вопросы проблемного обучения в школе. Казань, 1970, вып. 1. С. 3-46.
- Махмутов, М.И. Вопросы организации процесса проблемного обучения: (Метод. пособие). Казань: Изд-во ун-та, 1971. 63 с.
- Махмутов, М.И. Вопросы логико-психологического анализа взаимосвязи научного исследования и проблемного обучения. *Учен. зап. Казан. пед. ин-та*, 1971. Вып. 96. С. 207-217.
- Махмутов, М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: Таткнигоиздат, 1972. – 522 с.
- Махмутов, М.И. Вопросы организации процесса проблемного обучения: (Методическое пособие). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1972. 57 с.
- Махмутов, М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Татарское книжное издательство, 1972. 550 с.
- Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
- Махмутов, М.И. Современный урок и пути его организации. М.: Знание, 1975. 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия: Педагогика и психология, II)
- Махмутов, М.И. От идеи – до внедрения: Вопросы внедрения достижений педагогики в практику массовой школы. Казань: Таткнигоиздат, 1977. 144 с. Соавтор: З.Е.Михайлова.
- Махмутов, М.И. Вопросы теории методов проблемно-развивающего обучения. В кн.: Вопросы совершенствования форм и методов общеобразовательной подготовки в средних профтехучилищах. М., 1980. С. 5-60.
- Махмутов, М.И. Проблемное обучение в школе. Таллин: изд. Валгус, 1981. 216 с. (На эстон. яз.).
- Махмутов, М.И. Современный урок: Вопросы теории. М.: Педагогика, 1981. 191 с.
- Махмутов, М.И. Современный урок. М.: Педагогика, 1985. 183 с.
- Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе. (Диалоги о воспитании). Каунас: Свиеса, 1983. 219 с. (На лит. яз.)
- Махмутов, М.И. Методы проблемно-развивающего обучения в средних профтехучилищах: Метод. рекомендации. М., 1983. 63 с. В надзаг.: АПН СССР, НИИ профессионально-технической педагогики.
- Махмутов, М.И. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань, 1993. 88 с. Соавторы: Ибрагимов Г. И., Чошанов М.А. Под ред. М.И.Махмутова.

УДК 37.01 (075.8)

Дидактика Махмутова

Валерий Георгиевич Каташев^а

*Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета,
Казань, Российская Федерация*

Цель статьи показать вклад Махмутова в теорию обучения. В результате анализа научной литературы и передового педагогического опыта показано, что М.И.Махмутов сформулировал типы обучения от догматического, объяснительно-иллюстративного до проблемного и показал диалектику перехода количества усвоенных знаний учащихся в качество их осознания, он показал их диалектическую взаимосвязь, он доказал: учащегося как субъекта учения надо готовить. М.И.Махмутову принадлежит идея различения мастерства учителя по степени освоения им системы методов проблемного обучения.

Казань и республика в целом стали основным плацдармом перехода к проблемному типу обучения. Это очень существенно отразилось на результатах образования. Об этом свидетельствовали призовые места учащихся в Татарии и Советском Союзе. Научная школа Махмутова имела продолжение в работе учителей-практиков. Поэтому многие учителя до сих пор используют методы проблемно-развивающего обучения. Они считают эти методы обязательным атрибутом качественного образования.

Ключевые слова: Махмутов, проблемное обучение, дидактика.

Введение

Необходимость рассказать о дидактике и реальной педагогической практике системы образования 50-х годов XX века, диктуется тем, что преподаватели вузов, которые или уже работали, или учились в то время, говорят о не просто значимой разнице в подготовленности абитуриентов к обучению в вузе, разговор идет о разнице более масштабного характера. При этом общепризнано лидерство системы 50-х годов в мировой таблице о рангах по качеству образования, по критериям массовости качества, доступности и реальных проявлений образованности общества.

Встает естественный вопрос, на каком реальном основании создавалась и развивалась такая школа, какой теории обучения она придерживалась, кто ее разрабатывал, какие были учителя и какие были ученики? Другими словами, можно ли описать конкретную педагогическую практику, привести примеры типичных учителей того времени, показать хотя бы схематически методику их работы?

Считаю, с моей стороны, возможно, потому что я реально видел работу ведущих теоретиков педагогики той поры и видел работу эффективных учителей.

Поэтому мотивом данной статьи является желание дать достаточно объективный обзор развития педагогических идей, которые были воплощены в жизнь людьми того времени.

Понятно, что первым в этом ряду стоит Мирза Исмаилович Махмутов.

Хочу сразу сделать оговорку, что в своих обзорах я не претендую на какие-либо точности в биографии, тонкости каких-либо отношений между персоналиями: здесь мне надо показать достаточно контурный портрет человека и его научный потенциал, но без претензий на полноту этого обзора.

Работая в министерстве просвещения (в те годы оно называлось так), по регламенту я в октябре ежегодно бывал на установочном месячном семинаре в Центральном институте усовершенствования учителей (ЦИУУ). Там перед нами выступали и представители Минпроса Союза и России, но самое главное педагоги-ученые академических институтов. В 70-е годы у всех на слуху было имя Исаака Яковлевича Лернера – признанного авторитета в разработке идей проблемного обучения. Он читал курс лекций по проблемному обучению. Режим работы был традиционен, для институтов повышения квалификации. Ученый приезжал на весь день и, естественно, появлялась возможность общаться в неформальной обстановке.

^а Каташев Валерий Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Тел. автора: 8-9178667774. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

В это время М.И.Махмутов тоже был уже достаточно известный в стране теоретик проблемного обучения, и я по своей научной наивности (тогда у меня даже в мыслях не было заниматься наукой), общаясь в перерывах с Исааком Яковлевичем, пытал его на предмет выяснения разницы между их идеями в проблемном обучении.

Не вдаваясь в подробности нашего общения, могу только отметить демократичность классика, его терпение от моей назойливости, в итоге он говорит, пойми мы академические ученые и разрабатываем теорию проблемного обучения, а Махмутов смотрит на проблему шире и внедряет в практику не в экспериментальной школе, а в целом регионе и внедряет эффективно.

Гораздо позже, когда я как практик и инспектор министерства, принимал участие в реализации проблемного обучения в республике, особенно на своих территориях, я осознал масштабы вклада Махмутова в дидактику как теорию проблемного обучения, но только сегодня можно констатировать, что академическое издание монографии «Проблемное обучение» явилось интегральным произведением дидактики. Это масштаб обобщения педагогической мысли равный произведениям Д.К.Ушинского в XIX столетии.

Эмпирический анализ и его результаты

Не могу взять на себя ответственности сделать широкий анализ творчества М.И.Махмутова как ученого, обозначу только несколько позиций, которые необходимы для понимания процесса всеобщего обучения и персонального учения каждого учащегося.

1. М.И.Махмутов сформулировал типы обучения от догматического, объяснительно-иллюстративного до проблемного и показал диалектику перехода количества усвоенных знаний учащихся в качество их осознания. Процесс усвоения учащимися учебного материала выверен на высоком уровне не только психологического, но главное, философского обобщения.

2. М.И.Махмутов не просто обозначил различные типы обучения, существующие в практике, он показал их диалектическую взаимосвязь, где сходятся противоположности. Проблемный тип не существует отдельно, он интегрирует все типы и регулирует работу каждого в зависимости от содержания учебного материала, готовности и профессионализма учителя работать в системе методов проблемного обучения и, самое главное, готовность учащегося воспринимать учебный материал в зависимости от своего умственного развития.

3. М.И.Махмутов показал, что учащегося как субъекта учения надо готовить. Считать его субъектом нет ни психологического, ни педагогического смысла, поскольку это формализует процесс обучения. У учащегося мобилизуются процессы запоминания и не работают процессы понимания и тем более процессы осознания, а это только догматический формат. Доведение учащегося до субъекта учения – это кропотливый, высокопрофессиональный труд учителя.

4. М.И.Махмутову принадлежит идея различения мастерства учителя по степени освоения им системы методов проблемного обучения. Учитель, свободно владеющий всем арсеналом методов проблемного обучения, достигает вершин дидактического мастерства. Он становится абсолютным авторитетом, в первую очередь у учащихся. О таких учителях психологи говорят, это учителя мета индивидного уровня, когда авторитет учителя выходит за локальные границы его работы, его влиянию поддаются учащиеся даже за пределами его деятельности. По этому вектору выстраивалась работа Татарского института усовершенствования учителей под руководством сподвижников М.И.Махмутова – его зама З.Е.Михайловой и директора института М.У.Ягьяева.

5. Многие ученые, занимавшиеся разработкой технологий проблемного обучения, считали своим долгом дать определение методам проблемного обучения, была проведена общесоюзная конференция в Ленинграде, посвященная этому. Ни одно определение не было воспринято как удовлетворяющее всем аспектам проблемного типа обучения. Определение методов проблемного обучения как системы регулятивных принципов и правил взаимодействия учителя и учащихся по усвоению учебного материала, данное М.И.Махмутовым интегрировало методы в единую модель всех возможных процессов взаимодействия учителя и учащихся.

6. М.И.Махмутов обосновал логическую структуру урока, которая применима для любого типа учебного занятия от школьного урока до вузовской лекции, семинара или лабораторной работы, где ведущим элементом выступает конкретная подготовка ученика к конкретному содержанию учебного материала. Эта структура универсальна и учитывает все возможные варианты построения урока в зависимости от целей урока по усвоению учебного материала, педагогического потенциала учителя и готовности учащихся к работе на уроке проблемными или репродуктивными методами.

Естественно, что развитие дидактики в стране во второй половине XX в. в значительной степени связано с именем Мирзы Измаиловича Махмутова, которому в 2016 году исполняется 90 лет.

Важнейшим достижением дидактики этого периода можно обозначить теоретическое обоснование и практическое подтверждение закономерностей усвоения учащимися программного учебного материала.

Если в предыдущий период дидактика развивалась в русле идей Д.К.Ушинского, где доминировал объяснительно-иллюстративный тип обучения, а более целостный подход к теории обучения получает спорадическое развитие, лишь в отдельных работах известных ученых-педагогов.

Тогда перед молодой советской школой стояла стратегическая задача реализовать идею всеобщего обучения и ликвидации безграмотности, что бы обеспечить индустриализацию страны грамотными рабочими и инженерными кадрами.

Передо мной нет намерения критиковать какие-либо периоды развития дидактики, наоборот, я хочу проиллюстрировать эволюционные, диалектически обоснованные совершенствования дидактики и реальной педагогической практики.

История развития системы образования в стране констатирует, что в тридцатые годы прошлого столетия плеядой гениальных ученых педагогов, психологов, политиков, философов был выбран единственно оптимальный и необычайно эффективный путь организации народного образования.

Что обуславливало выбор, того что сегодня в дидактике называется объяснительно-иллюстративным типом обучения?

В условиях, когда население абсолютно неграмотно, нет практически учителей, не отработано содержание образования, необходима технологически отработанная и понятная учителю не с полным профессиональным образованием, система обучения.

В качестве примера вспомню типичного учителя той поры. В школьном отделе министерства работал пожилой (как я его воспринимал) инспектор Николай Николаевич Яхонтов, признанный «грамотей», который не просто курировал преподавание русского языка и литературы, но и был конечной инстанцией в определении золотых сочинений учащихся школ, грамотности исходящих из минпроса документов. Однажды, в одной из сельских школ учителя спросили меня, что Яхонтов, не тот ли учитель, который пришел к ним в школу в начале 30-х годов? Понятно, что я задал этот вопрос Н.Н.Яхонтову и он рассказал, что он в начале 30-х годов, закончив семилетку, по рекомендации учителей прошел двухмесячные учительские курсы и с первого сентября четырнадцатилетним пареньком поехал в сельскую школу преподавать русский язык и литературу. Гордости за такое доверие, по его словам, у него не было предела. Таких учителей в то время было много.

Технология обучения в школе была понятна учителю, сам хорошо выучи материал урока, внятно, как можно интересней расскажи учащимся, покажи, как надо выполнять упражнения или решать примеры, задачи, проверь, понятно ли им, дай задание на дом, а на следующем уроке проверь, как они могут воспроизводить, что пройдено на прошлом уроке. Цикл повторяется.

Методики обучения и учения в условиях объяснительно-иллюстративного типа хорошо описаны, их надо только внимательно читать, тогда будут понятны многие современные дидактические новации.

Объяснительно-иллюстративный тип обучения достиг своего совершенства в пятидесятые – шестидесятые годы прошлого века, когда мотивы учения школьников были высоки, профессионализм учителей достиг достаточно высокого среднего уровня, содержание образования стабилизировано, методики обучения отработаны, а потребность в грамотных специалистах во всех областях жизнедеятельности возрастала.

Каким был конкретный учитель – носитель методики объяснительно-иллюстративного типа обучения? Вот несколько учителей, обычной средней общеобразовательной школы конца 50-х годов города Казани. Сразу оговорюсь, я был учащимся этой школы и, к сожалению, не очень прилежным, по этому, мой взгляд не с вершин отличника, а с позиций антипримерного ученика, который волею судьбы стал специалистом в области дидактики.

Учитель литературы Новиков Феодосий Константинович, в ученическом быту Федя. Фигура колоритная, среднего роста, лет 50-ти, немного сутуловатый, с очень богатой мимикой, подвижными руками с артистической жестикой, чем он профессионально владел. Прекрасная память и знание конструкции идеологии программных произведений давали ему возможность видеть все тонкости замысла автора того или другого произведения гораздо глубже, чем давалось в методике предмета.

Его уроки сегодня представляются образцом объяснительно-иллюстративного типа обучения. Скорее всего, все его поведение, его отношения с учениками, создание литературной среды, чтение без книги, на память литературной прозы, декламация стихов на уроках, их анализ характеризовали суть этого типа обучения, и было примером вообще объяснительно-иллюстративного поведения учителя.

В своих отношениях с учениками Федя, ни при каких обстоятельствах не показывал какой-то предвзятости или какого-то особенного личного отношения к ученику. Даже к проявленным «недотепам» и хулиганистым пацанам у него не было отрицания. С одной стороны, он не умел сердиться и, когда отчитывал ученика за что-то, ученик понимал, что по делу, но без зла.

Вообще-то отчитать, отругать или прочитать нотацию в поведении Феде – особая статья. Реакция на его отчитывание или ругань не просто никого не обижала, наоборот, пацаны гордились тем, что попали под прицел его критики. Здесь удивительное схождение противоречий: с одной стороны, считалось почетным попасть в такую воспитательную немилость, с другой, боялись под нее попасть.

Богатый литературный арсенал его цензурных ругательств воспринимался как некое импровизационное литературное произведение. Воспроизвести такое произведение по памяти не хватает таланта, но какие-то отрывки остались в памяти. Если это касалось не выученного урока, то можно было услышать: «... ну что лень опять вьет из тебя веревки, она, ведь сделает из тебя «балбеса», и будешь ты всю свою жизнь начальником метлы и граблей, но и метла слушать тебя не будет, а грабли будут черенком тебя учить уму разуму. Родители будут гордиться тем, что у сына хорошая тыква выросла между ушами. И т.д.

Особый интерес представляют уроки Феде, здесь он згусток творчества и вдохновения, он редко обращался к тексту, стихи и даже прозу читал наизусть, по ходу давая литературный комментарий произведению, это в идеальном исполнении в дидактике обозначен как показательный метод.

Быть невнимательным на его уроках среди учеников считалось проявлением дегенерации, даже если кто-то, чего-то недопонимал, слушал, раскрыв рот.

Интересна его методика оценки ответов учеников, например, литературный анализ произведения делает не очень успешный ученик. Анализ, все видят, не очень толковый, тянет на тройку, но ученик старался, как мог, готовился к ответу.

Федя не просто скажет молодец, садись, три. Он подробно комментирует ответ, приблизительно в следующей манере, посмотрите, какая точная характеристика образа, какой широкий охват жизненных обстоятельств героя, как характерно переданы условия жизни, быт, традиции, время. Молодец, ведь умеешь, когда постараться, садись, сегодня у тебя твердая, заслуженная удовлетворительная оценка. Другой вариант, у доски отвечает отличница, ответ яркий, полный, явно достоин отличной оценки. Здесь Федя становился в позу и начинал делать сравнительный анализ произведения с анализом ученицы, при этом показывая образец логики и параллельно громя ответ. Весь класс в недоумении, ученица чуть не плачет, доведенная до белого каления. Федя, довольный познавательной активностью ребят, их эмоциональным возбуждением, торжественно заключает, что анализ ученицы почти профессионален, здесь есть, что критиковать, попробуйте сделать лучше, садись, отлично. Девчонка радостная, вся в слезах, но гордая садилась на место.

Контрастное построение урока, делало его неожиданным, учащиеся всегда с интересом ожидали нового урока, новых впечатлений, новых логических ходов. Психологи утверждают, что логическая игра мысли вызывает самые сильные эстетические чувства, этим широко пользовался Феодосий Константинович.

Авторитет Феде был настолько высок, что о нем ходили легенды далеко за пределами школы. Выпускники школы, давно работают, имеют семью, с гордостью вспоминают времена, когда учились у него. Часто основой воспоминаний бывают случаи, когда попадали ему на язык. К девушкам у Феде был свой арсенал эпитетов, не очень прилежной к учебе девушке он мог обратиться со словами, ну что хочешь вырасти кудрявой рябиной и век качаться, пока не дождешься своего стеросового дуба? Он умел отругать ученика, не оскорбляя его как личность, заставить краснеть и мотивировать на учебу.

Мальчишки и даже девчонки всегда опасались попадать под град его эпитетов, потому что они часто были точны и часто приставали как клички.

Нельзя обойти и такую составляющую среды объяснительно-иллюстративного типа обучения как художественная самодеятельность. Феодосий Константинович самозабвенно отдавал себя школьному театру, он увлекал им ребят, и они активно принимали участие в постановках. Федя не искал театральных талантов среди учеников, он просто развивал их.

Что это давало? Театр в школе – это значимая составляющая объяснительно-иллюстративной обучающей среды.

Другой типаж – учитель физики Нехонов Анатолий Александрович, это крупный мужчина, олицетворение типичного, по нашему мнению, технаря, – с одной стороны, и просто настоящего мужика, – с другой.

В своей предметной работе учителя Толя (как мы звали его между собой) достаточно убедительно показывал нам историческое появление того или другого физического знания, то есть не просто изучали законы физики, а те жизненные обстоятельства, которые подвигли на открытие закона. В этом случае была понятна и практическая применимость закона и возможности на его основе, объяснения тех или других явлений в природе.

Толя всегда использовал индивидуально-групповой прием поиска практического использования физических знаний не только на уроках в рамках программы, он увлекал ребят конкретными поручениями. Кому-то давал отремонтировать электродвигатель, кто-то собирал выпрямитель, кто-то собирал телевизор, почти все делали детекторные приемники с последующей демонстрацией.

Сейчас просматривая художественные фильмы о школе, вижу не очень приятные типы учителей: видно, режиссерам не везло с учителями! Реальный, типичный учитель того времени на экране – редкое явление, можно привести в пример разве что учителя в исполнении В.Тихонова в фильме «Доживем до понедельника». Обидно!

Выводы

Подводя итог этим наблюдениям, можно утверждать, что объяснительно-иллюстративный тип обучения достиг своего апогея и давал изумительные результаты. В качестве подтверждения можно привести факты. Чтобы стать студентом физмата КГУ, надо было набрать 25 баллов, то есть пять экзаменов – пять пятерок и первый экзамен сочинение по литературе. Объем сочинения – двенадцать страниц и, если на них будет хоть один красный карандаш, то это уже не пятерка. Поток приблизительно в 120 человек, можно только представить количество претендентов, готовых набрать эти баллы!

Именно в это время министерство просвещения возглавил М.И.Махмутов, который, хоть и пришел из университета, но к дидактике отношения не имел. Однако известно, талантливый человек талантлив во многом. Было понятно, что обстоятельства в социуме изменились, и в школе должны происходить качественные изменения. Страна из абсолютно неграмотной вышла в ранг самой образованной, самой читающей. В условиях высокой мотивации учения, грамотного, ответственных за воспитание своих детей родителей, подготовленных учащихся к обучению в качестве субъекта, объяснительно-иллюстративный тип обучения стал давать сбои. Учащиеся были готовы к более активной познавательной деятельности, традиционный, даже очень интересный учитель стал восприниматься консервативно.

В таких условиях активизировалась научная деятельность дидактов, психологов, на авансцене теоретической педагогики появились имена И.Я.Лернера, М.А.Скаткина, Л.В.Занкова, В.В.Давыдова, А.М.Матюшкина. Вскоре в этот ряд встал и М.И.Махмутов, который организовал в Казани лабораторию дидактики, мобилизовал научные кадры на единую цель и подвинул все учительство республики на переход к проблемному типу обучения.

Казань и республика в целом стали основным плацдармом диалектического перехода к проблемному типу обучения, что значимо отразилось на результатах, о чем свидетельствуют призовые места республики в Союзе, здесь же и сформировалась научная школа Махмутова. Практически все доктора наук в области педагогики и педагогической психологии, а их несколько десятков выросли на идеях Махмутова, количество кандидатов наук не перечислить.

Литература

- Занков, Л.В. Дидактика и жизнь. М., 1968.
Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
Лернер, И.Я. Проблемное обучение. М.:Знание, 1974.
Махмутов, М.И. Проблемное обучение. М., 1975.
Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.,1972.

Summary

THE PROBLEMS OF EDUCATION AND TEACHING PSYCHOLOGY: THE ORIENTATION OF EDUCATION ON SELF-DEVELOPMENT

The university center of excellence

Valerian Faritovich Gabdulchakov^a, Aydar Minimansurovich Kalimullin^b

*Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga) Federal University,
Kazan, Russian Federation*

To design the effective model of the center of excellence we must take into account that the following play an important role for them: external sources (links to the competencies sources), interaction within the business unit, the effectiveness of the center's activities (profitability and competitiveness, innovativeness, transfer of knowledge) and the investment of the parent company. The article proves that advancing education and training at a high level of difficulty (while creating psychological and pedagogical conditions of personal growth of students) enables school leavers to win national competitions, organized by the ranked universities and, accordingly, to enter those universities out of competition. Therefore, modern lyceums for gifted children may be not for really gifted, but for more or less cable pupils. And whether or not they become talented, depends on many factors, including reasons related to the preparation special teachers for them. Moreover, daily experience shows that often they become gifted not thanks to but in spite of the education, which is considered as profile or in-depth (for gifted only).

The creation of centers of excellence as innovative structures of university science and education should include: development and support of its own structure, and then search for and justification of the idea of innovation; the creation of innovations, ready for sale; the promotion of innovation in the economy and the market of educational services. Of particular importance in this case are the mechanisms and methods of reasoning the ideas, economic evaluation of innovations, market research, evaluation of innovative projects, creativity motivation and economic incentive to stimulate the personnel initiative, the target program management, promotion of innovations. For the senior staff of universities strategic task-oriented management should be of higher priority: management should be directed at identifying and ranking specific problems, determination of scale and direction of their impact, and the possible consequences and the strategy of behavior under standard conditions.

Of great importance is the creation of conditions for the transfer of knowledge. Properly constructed educational trajectory from pre-school to university is a prerequisite for a scientific breakthrough.

Keywords: model, center of excellence, university, school, high school, talent.

^a **Gabdulchakov Valerian Faritovich**, doctor of pedagogical sciences, professor at the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University E-mail address of the author: Pr_Gabdulchakov@mail.ru. Tel.: 89050260544. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Kalimullin Aydar Minimansurovich**, doctor of historical sciences, professor, director of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University E-mail the author: kalimullin@yandex.ru Tel.: 8-9196826550. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

References

- Zaichenko S.A. 2008. Foresight no.1(5), pp.42-49. http://bio.sfu-kras.ru/files/129_zaichenko_center_of_excellence.pdf
- Veselitskaya N.N. 1986. The centers of excellence as a tool for innovative development of universities and industry HSE.
- Gafurov I.R. 2016. KFU website: <http://kpfu.ru/news/salmi-vstrecha-s-rektorom-199373.html>
- Salmi, Jamil. 2009. Creating a world-class universities / Jamil Salmi; translated from English. M.: "All The World" Publisher – p. 132. ISBN 978-5-7777-0448-1
- Bartlett C.A., Ghoshal S. 2010. Tap your subsidiaries for global reach. *Harvard Business Review*. Vol. 64(6). – P. 87–94.
- Fratochii L., Holm U. 1998. Centres of excellence in the international firm. *Multinational Corporate Evolution and Subsidiary Development* / Birkinshaw J, Hood N (eds). - Basingstoke, Hampshire: Macmillan. P.189-205.
- Surlemont B. 1998. A typology of centres within multinational corporations: an empirical investigation. *Multinational Corporate Evolution and Subsidiary Development* / Birkinshaw J, Hood N (eds). Basingstoke, Hampshire: Macmillan. P.162–188.
- Holm U., Pedersen T. 2010. The Emergence and Impact of MNC Centres of Excellence: A Subsidiary Perspective. – London: Macmillan. P. 131–153.
- Rugman A.M. 1983. *Multinationals and Technology Transfer: The Canadian Experience*. New York: Praeger.
- Birkinshaw J.M. 1995. *Entrepreneurship in multinational corporations: the initiative process in Canadian subsidiaries*. Doctoral dissertation. Western Business School.
- Moore K, Birkinshaw J.M. 1998. Managing knowledge in global service firms: centers of excellence. *Academy of Management Executive*. Vol. 12, N 4. P. 81-92.
- Lyle S.W., Zawacki R.A. 1997. Centers of excellence: empowering people to manage change. *Information Systems Management*. Winter. P. 26-29.
- Source: R & D Funding Forecast 2013.
- Frost T.S., Birkinshaw J.M., Prescott C. Ensign, 2002. Senters of excellence in multinational corporations.

The structure of the multi-dimensional thinking

Alina Nikolaevna Lunina^a, Svetlana Georgievna Dobrotvorskaya^b

Institute of psychology and education Kazan (Volga region) federal university

The relevance of the work consists in the need of development of the student's thinking that helps to form the individual, who is able to find effective and different solutions of professional and life tasks. The purpose of the article is to characterize features of a multi-dimensional thinking and to describe its structure. The work presents modern conditions of process of development and formation of professional identity. The author also defines the terms "critical thinking", 'reflexive thinking', 'creative thinking', 'prognostic thinking', 'system thinking'. 'Multi-dimensional thinking' and its structure are formed from these terms.

The article describes the results of the research that were made from post-graduated students of Kazan (Volga region) federal university. This research describes knowledge of students about 5 types of thinking and also ways of its development.

If you are using different methods and techniques for the development of this or that kind of thinking, we also employ other types of thinking. However, concrete thinking actively manifested in dealing with a particular type of task. Furthermore, in the process for solving a problem in different stages of its possible use of different types of thinking. Depending on the purpose to solve problems selected the necessary methods and techniques. The solution of any problems and challenges currently not without multidimensional thinking, it is based on a systematic, creative, critical, reflective and forward-looking thinking.

Keywords: multi-dimensional thinking, critical thinking, reflexive thinking, system thinking, prognostic thinking, creative thinking.

References

- Andreev V.I. Educational heuristics for creative self-development of multi-dimensional thinking and wisdom. / V.I. Andreev. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2015. 288 p.
- Dewey, John. Psychology and Pedagogy of thinking. / Translated by N.M. Nikolskaya. M.: Sovershenstvo, 1997. 208 p.
- Regush L.A., Psychology prediction: progress in the knowledge of the future. / L.A.Regush. SPb.: Rech, 2003. 352 p.
- Andreev, V.I. Higher School Pedagogy. Innovative prognostic course. /V.I.Andreev. - Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2013. 500 p.
- Lyashko EN Integration of pedagogical conditions of development of system thinking of students - future teachers: Dis. cand. ped. Sciences: 13.00.01 / E.N.Lyashko. Kazan, 2009. 196 p.
- Altshuller G.S., Creativity as an exact science. M.: Sovetskoe Radio, 1979. 156 p.
- Lunina A.N., Task-diagnostic approach to assessment of knowledge of different types of pedagogical thinking. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2015, 2 (177), 101-105.

^a **Lunina Alina Nikolaevna**, postgraduate student of the Institute of psychology and education of Kazan (Volga region) federal university, E-mail address of the author: alinalunina@mail.ru Tel.: 89172432984. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Dobrotvorskaya Svetlana Georgievna**, professor of the Institute of psychology and education of Kazan (Volga region) federal university, E-mail address of the author: alinalunina@mail.ru. Tel.: 89172432984. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

The content and essence of smart technology as a didactic concept

Louise Albertovna Plotnikova^a

Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian Academy of Education, Kazan, Russia

The relevance of the study is due to the pedagogical needs to improve the effectiveness of training on the established disciplines that implement the basic requirements of the standards of the third generation. The article reflects the adaptation of information and communication technologies in modern educational process. The author reveals the concept of "technology» in the etymological level, addresses the issue of occurrence of "technology» in the practice of students' learning. The article presents every kind of the technology related to the type of information technologies in didactics and also focuses on the contents and scope of the smart - technology as a didactic concept. The aim of the article is to present the concept of "smart technologies" as a didactic concept and the selection of its essence and content. The author examines different points of view with respect to interactive learning tools, but we would also like to invite the reader's attention to innovative tools. Examples of teaching tools, which are relevant today in "smart technologies» and are topical for the use in the classroom with students.

Keywords: information and communication technology, types of information and communication technologies, concept of smart-technologies, training equipment on the modern level of education.

References

- Ibragimov G.I. Modern problems of didactics of vocational schools. *Kazan pedagogical journal*, 2013. № 5. С. 10-26.
- Ozhegov S.I. Explanatory Dictionary of the Russian language. Azbukovnik. 1997. P 944.
- Materials of Smart E-Learning Forum, Russia 2011, Smart technology will change the education system. 2011, http://elearning-russia.ru/last/e_learning_2011/
- Kirilova G.I. Methodical features of teachers training to be active in the information environment of a vocational school. *Kazan pedagogical journal*, 2012. № 5-6. Pp 139-145.
- Robert I.V. The development of didactics in the conditions of informatization of education. *Pedagogy*. 2012. № 9. P. 25 -37.
- Pascenco O.I. Information Technology in Education // teaching aid, 2013. P. 228.
- Pangin N.N. Video conferencing as one of the most effective communication technologies in education. 2008, № 6 <http://www.lokos.net/rcp/2007/>
- Sergeev S.F. The possibilities and limitations of Internet technologies for the development of effective educational environments. // *School technology*. 2012, number 4. P. 48-55.
- Shesherina G.A., Abaluev R.N., Astafieva N.G. Internet technologies in education: teaching manual. Tambov Univ of TSTU, 2002, pp 115.
- Tikhomirov, N.V. Global Strategy for the development of smart-society. MESI towards Smart-university. 2012.
- Nesterov A.V. On the relation between SMART society and the society based on knowledge // preprint, May 2014.
- Lapchik M.P. Russia on the way to SMART - education. *Informatics and Education*, 2013. № 2. P. 3-9.
- Volik O.N. The composition and structure of methodical maintenance of information and environmental approach to the modernization of vocational education. // *Educational Technology and Society*. Educational Technology & Society. 2012. Vol 15. № 4. P. 409-420.
- Lazarev V.S. Directions and tasks of improving innovation in education. *Pedagogy*. 2013. № 3. P. 3-13.
- Polat E.S. New pedagogical and innovative technologies in the educational system. 1999. pp. 256.

^a Plotnikova Louise Albertovna, graduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian Academy of Education, Head of working with the education community, "Digital system". E-mail the author: luiza_plotnikova@mail.ru Tel.: 8-9173965550, 420133, Kazan, ave. Fatykh Amirhana, 18/41, Russia. 420039, Tatarstan, Kazan, Isayeva, 12. Tel.: (843) 555-66-54. E-mail: us-ippoo-rao@mail.ru

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND PERSONALITY SELF DEVELOPMENT: IMPROVING EDUCATIONAL SYSTEMS QUALITY

Difficulties psychological support professional and personal formation of teachers

Roman Victorovich Demyanchuk^a

Institute of Special Pedagogy and Psychology, St. Petersburg

The article presents the analysis of the difficulties of psychological support of professional and personal development of teachers, classified by the author as related to organizational factors and factors of co-resistance-failure. As the central reasons we described difficulties accompanying the most pronounced personality traits characteristic of teachers (rigidity, pessimism, social introversion, emotional lability). These properties are evaluated as giving rise to the resistance of teachers to provide them with psychological support.

The conclusion about expediency of integration of psychological work in the general system of professional and personal development of teachers on the basis of recognition of the objectives of this work as the real value of educational institution. It is noted that overcoming the difficulties related to teachers resistance is a long and delicate process, imposing both the strategic need to further improve the training of educational psychologists, practice-oriented work with older participants in the educational process and the implementation of the conditions of continuous self-development of the respective competence by a educational psychologist.

Failure characteristic of teachers in relation to his colleagues, in particular, to the educational psychologist. Educational psychologist for them is "support specialist", he performs secondary to solving the major problems of educational function. The desire of teachers to maintain their image and status in the eyes of the team is not conducive to the formation of a trusting relationship. Trust relationship is one of the most important conditions for the effectiveness of support.

Keywords: teacher, personality, psychological support, professional and personal formation.

References

- Bityanova M.R. Organization of psychological work in schools. Moscow, Genesis, 2000. - 298 p.
- Kazakova E.I. Pedagogical support. Experience of international cooperation. St. Petersburg, 1995. 186 p.
- Comprehensive support for preschool children / Ed. L.M. Shipitsyna. St. Petersburg, 2003. 240 pp.
- Osuхова N.G. Psychological support of the family and the person in crisis. *The school psychologist*. 2001. № 31. available at: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200103110>
- Kostromina S.N. Psychology of professional development at the stage of training in high school. *Professional-personal development of the future specialist: a collection of articles* / Ed. N.Bordovskoy. St. Petersburg, 2012. S. 25-75.
- Demyanchuk R.V. Actual possibility of organizing psychological support for teachers in modern school. *Bulletin of St. Petersburg University. Series 12: The Psychology. Sociology. Pedagogy*. 2011. Vol. 4, pp. 173-177.
- Demyanchuk R.V. Analysis of the personality profile of the teacher correction educational institution in the context of professional activity. *Bulletin of the Kostroma State University*. 2011. T. 17. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiokinetika. № 3, pp. 175-178.
- Mukhametzyanova F.G., Yakhina Z.Sh. Integration of akmeological and subjective approaches to professional training. *Kazan pedagogical magazine*. 2008. № 12. C. 18-28.

^a **Demyanchuk Roman Victorovich**, Institute of Special Pedagogy and Psychology. 194356, St. Petersburg, 92, Bolshaya Ozernaya str. E-mail: rdconsult@yandex.ru

Clinic of children mental development and technology of training the teachers to work in a multicultural environment

Valerian Faritovich Gabdulchakov^a, Alla Ibragimovna Raff^b,
Evgeny Aleksandrovna Suntsova^c

Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga) Federal University, Kazan State Medical Academy

The problem of the study is the contradiction, which is on the one hand, the presence of numerous clinical diagnostics of mental development of a child, as well as teacher training techniques for working with children, and on the other hand, in the absence of correlation (dependence) between the laws of mental development of children and technology in which these laws determine the content and the system of teachers training. The unwillingness of teachers to consider the clinic develops a wide variety of pathologies in children. In a multicultural environment these diseases become complicated.

Based on data analysis of 456 testees we show the features of mental development of children from 1 to 7 years old, prove that every mental function has a special rate and rhythm of development. For children of 1-2 years old speech, memory and thinking are one unit, while later these three functions localize. This tendency is one of the major in the development of the central nervous system. The formation of symbolization and association is taking place simultaneously. In order to integrate all functions into a single unit, the teacher has to strengthen the participation of the deeper nerve structures, which are dispersed in different structures. For example, in the first months of infancy the sense organs develop most intensively and later subject actions are formed on their basis. Preparing teachers for communication with children should be based on verbal and semantic level. This allows you to set the level of trust and communicate with the children in their native language. Accordingly, the technology of preparation of teachers to work with children of preschool age should include a reflective component. It should be aimed at supporting the sensual and later substantive actions. The next step anticipation component is allocated. It helps to predict a child's interaction of perception, memory, thinking, behavior, possible development of psychopathy: memory is allocated from perception and becomes an independent mnemonic activity. The third step is releasing of cognitive component: the cognitive processes of the child after differentiation period establish relationships with each other at a higher level and to some extent neutralize the possible development of psychopathy. It was proved that considering the relationship of memory and speech and thinking help teachers to provide intellectualization of this relationship. As a result of the tests and mathematical processing of the data it was established that the technology provides a sufficiently high degree of readiness of teachers to work with the clinical features of preschool children.

Keywords: clinical mental development of children, preschool age, the technology of teacher training.

References

- Alpern, Boll & Shearer. Developmental Profile II. Western Psychological Services, 1984.
Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood. Arlington, 1994.

^a **Gabdulchakov Valerian Faritovich**, doctor of pedagogical sciences, professor at the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University E-mail address of the author: Pr_Gabdulchakov@mail.ru. Tel.: 89050260544. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Alla Ibragimovna Raff**, MD, Ph.D., associate professor of Kazan State Medical Academy of the Russian Federation. E-mail address of the author: arsraffgan@gmail.com. Kazan, 11, Mushtari str. / Tel.: (843) 267- 61-51 E-mail: inotdel@bk.ru

^c **Evgenia Aleksandrovna Suntsova**, a graduate student of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University E-mail address of the author: becpechniiangel@rambler.ru Tel.: 89600527884 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

- Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood: Revised Edition. Washington, in 2005.
- Emde R.N., Wise B.K. The cup is half full: Initial clinical trials of DC: 0-3 and recommendation for revision. *Infant Mental Health Journal*. 2003. 24 (4). P. 437-446.
- Lubit R.H. Posttraumatic stress disorder in children: *Medicine Specialities. Pediatrics. Developmental and Behavioral*. 2004.
- Taylor E., Rutter M. Classification: conceptual issues and substantive findings. *Child and Adolescent Psychiatry*. 2002. № 4. P. 3-17.
- The use of the Diagnostic Classification 0-3. *Infant Mental Health Journal [Special Issue]* / Ed. by A.Guedeney, S.Maestro. 2003. № 24 (3).
- Wing L., Potter D. The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising? *Ment. Retard. Dev. Disabil. Res. Rev.* 2002. Vol. 8, № 3. P. 151-161.
- Valerian F. Gabdulchakov, Personification of Multicultural Education in the Universities of Russia (Analysis of Training Specialists for Kindergartens) *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», Volume 146, August 25, 2014, Pages 129-133. <http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814047533>
- Wenger L. How a preschooler becomes a schoolboy. / L.Venger. *Pre-school education*. 1995. № 8.

THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION: COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Features of the development of professional, bilingual communicative competence of the teacher

Gulnara Ilyasovna Yarullina^a

Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia

The article is devoted to the characteristics of professional-communicative competence of teachers in bilingual education. Nowadays the society faces an urgent need to go beyond the paradigm of education, to expand the content not in quantitative, but in qualitative terms. The relevance of this work is connected with insufficient level of elaboration of the technology of improvement of professional-communicative competence of a teacher in conditions of bilingualism. The research objective is to identify and systematize the priority components of bilingual competence, its features, structure on the basis of functional analysis of knowledge resources of professional multifunctional activity of a teacher. The article gives a brief description of communicative-cultural bilingual teacher, considers indicators of bilingual competence, as well as the most appropriate means for its use to improve the quality of the educational process. The leading technologies of the research of this problem are the techniques of mastering the types of bilingual speech activity, the principles of aspect-integrated learning; self-motivation, student-oriented bilingual communication. The article reflected the results of this work, during which teachers gradually mastered the characteristics of bilingual vocational training as important indicators of the quality level of professional skills. The article can be useful for practical professional activity of teachers in secondary schools.

Keywords: communication, communicative culture, communicative competence, dialogue of cultures, bilingual competence, bilingual-bicultural identity, cultural pluralism, multicultural education, psychological background, active position.

References

- Bibler, V.S. Culture. Dialogue of Cultures: Experience of definition / Text. / B.C.Bibler. *Problems of Philosophy*. 1989. № 6. С. 31-43.
- Vladimirova I.G. Bilingual education: the ratio of content and linguistic text components. / I.G.Vladimirova. *Mentor*. 1998. № 2. S. 14-17.
- Valerian F. Gabdulchakov, Communicative Core of Interaction and its Influence on Education Results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, August 25, 2014, Pages 381-384. <http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814047880>
- Amthauer, R. (1961). Intelligenz und Beruf. Amthauer R. Zum Problem der produktiven Begabung. *In Prelinguistic to Linguistic Communication* (pp. 27-42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valerian F. Gabdulchakov, Multicultural Language Development of Preschool Children in Russia *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education» Volume 146, August 25, 2014, Pages 222-225. <http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814047727>
- Galskova N.D., Koryakovtseva N.F. et al. Education on the basis of bilingual education as a component of an in-depth education *Foreign languages at school*. 2003. № 2-3.
- Sysoev P.V. The concept of lingual multicultural education. Moscow, 2003.

^a Yarullina Gulnara Ilyasovna, PhD student, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) the federal University. E-mail the author: studentka063@mail.ru Tel .: 89061116431. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: pub-lic.mail@kpfu.ru

Creative eco-educational activities in the process of teacher training in natural-geographical disciplines

Galina Savelevna Samigullina^a

Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russian Federation

The purpose of the article is generalization of creative ecological and pedagogical activity on the example of the creative Union of the group of rural small schools - the institutions of professional development for teachers of natural-geographical disciplines. Education for sustainable development requires the learning experience of the creative activity of the teacher key competences, formation of which is considered on the example of an ecological path in rural school. The conceptual study was based on the development of the corporate culture of teachers within the same team, solving problems dissociation of subject learning and skills, synthesis of knowledge to form a unified scientific picture of the world, the formation of a continuous ecological education. International research on the state of biosphere; the UN Conference on environment show that the solution of global environmental problems must begin from the local level. Years of experience on the given problem allows to generalize the theory, the hierarchy (in our case the institutions of secondary, higher and postgraduate education) in the framework of the theoretical concept of creative pedagogical system. The problem of education for sustainable development requires enrichment of experience of creative activity of teacher of natural-geographical disciplines core competencies. The inclusion of ecology in the structure and content of Russian school education is not resolved. It is important to develop methods of ecological education in the system of qualification improvement and professional retraining of teachers included in the system of continuous environmental education. The study is based on the interest in knowledge existing in the subject and related fields; the study of the theoretical and methodological bases of ecological and pedagogical knowledge; knowledge of analytical and evaluative methods pedagogical work; knowledge of basic psychological and pedagogical patterns of education and training and the ability to apply them. Reviewed historical and pedagogical preconditions of the development of environmental education in the teachings of the great teachers, educators and educational systems; systemic-structural analysis the content of environmental education; interaction of educational institutions with the use of ecological paths; pedagogical conditions of enhancing the quality of environmental education for school age children; organization of interaction of students with nature as a condition of environmental education; the structure of competencies of teachers of natural-geographical disciplines; the implementation of succession in educational and extracurricular activities in secondary and postprofessional educational institutions; the problem of scientific generalization of the rural environment as a pedagogical conditions of formation of ecological culture of schoolchildren; the development of research exercises and skills in the process of implementation of environmental-oriented works on the ecological path, the rationalization of instructional time and the mastery of applied knowledge, practical skills and skills for optimizing the impact on the natural and transformed environment. We share the point of view of L. V. Popova that creative activity at professional environmental education is planned research work, based on the complex of subjects studied and focused on learning new knowledge. Activity-organizational competence of a teacher appeared on the stage of creation of the ecological path: the observance of the organizational-methodical requirements to the path, legal behavior of participants, emotional richness and the information capacity of the route, development of communicative culture, targeting of the path. Design-methodical competence of the teacher was considered from a conceptual point of view, the universality and the interdisciplinarity of environmental problems; resolution of problems of dissociation of subject learning, the possibility of formation of universal, generalized knowledge and skills with the aim of forming a unified scientific picture of the world, translation of the learning mode from passive to interactive. Design-methodical competence of a teacher on organizing the educational process in "natural" Cabinet required developing new forms of content and spatial reorganization of the educational process. In the overall hierarchy of the considered competences of the teacher

^a **Samigullina Galina Savelevna**, PhD, Associate Professor at the Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga) Federal University. E-mail address of the author: galinater@ya.ru. Tel.: 8-8432927786. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

design and research competences are cumulative, presenting the development of the corporate culture of teachers within the same team, trying to destroy the traditional isolation of teachers, the ability to cooperate in addressing their vocational and educational tasks to a high enough level of problems. The study in the advanced training program for teachers of natural-geographical disciplines included a special course "Methods of creating and using the author's program".

We identified the barriers to the use of ecological path in the educational process and the conditions for proper formation and functioning of creative ecological-pedagogical activity with the use of ecological path.

Keywords: creative pedagogical activity, environmental education, ecological path, competence.

References

- Brown, L.R. World on the edge. How to prevent environmental and economic collapse. M.: AST-PRESS BOOK, 2013. 208 p. (Ideas for peace).
- Haubrich H., Reinfried S., I. Slater Lucerne Declaration on geographical education for sustainable development *Geography and ecology at school of the 21st century*. 2008. No. 1. P. 35-41.
- Zhumabekova B. K. Biogeocenology (study guide). *International journal of applied and fundamental research*. 2012. No. 9. S. 11-12.
- Timofeeva A.G., Akifeva E.V. Educational environment for the ecological education of preschoolchildren. *European Science and Technology: 10th International scientific conference*. Munich 2015. Pp. 82–88.
- Popova L.V. Formation and development of the higher professional ecological education in Russia: analysis of problems. M.: Publishing house of Moscow University, 2013. 192 c.
- Swan M. Practical English Usage / M. Swan. 2nd. ed. Oxford : Oxford University Press.
- Ivashchenko A.V., Panov V.I., Gagarin A. V. Ecology-oriented worldview of the individual. M.: Publishing house of PFUR, 2008. 422 p.
- Alan B. Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms / B. Alan, F.L. Stoller // *Forum: English teaching forum*. 2005. Vol. 43, N 4. Pp. 10-21.
- Bachman L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, 1990. Bachman L.F., Palmer A.S. *Language* .
- Tessema K.A. Stimulating writing through project-based tasks / i K.A. Tessema. *Forum: English teaching forum*. 2005. Vol. 43, N 4. P.22-27.
- Living Planet Report 2006. Gland: WWF, 2008. 41 p.
- Adolf V. A., Ilyina N. F. Innovation in education: problems of formation. *Higher education in Russia*. 2010. No. 1. P. 81-87.

Organising the learning process of students in physical education and sport universities in USA

Edgard Eduardovich Mozhaev^a, Eduard Lyutsianovich Mozhaev^b

Federal Government Budget Educational Institution of Higher Education Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, Kazan, Russia

This article is dedicated to organizing the process of study of students in physical education and sport universities in USA. In the process of integration of the Russian educational system to the world-wide community it is important to understand all components of foreign educational systems and to introduce its positive sides to the Russian educational system. In this article the United States Credit System – USCS is shown, which is the feature of educational system in USA. This unique system gives the students the great opportunity to study by the individual chosen program, which is unique for every athlete and kind of sport. Also the next feature is the system of national scholarships, which gives great motivation.

The unique system of rewards (sport-scholarship) and credit hours allowed American higher educational establishments certain advantages. The American system of credit hours is a harmonious and logical system of education. This system is capable of providing high-quality education and a solid foundation for the integration of countries into the world educational process: it is a good basis for the recognition of documents on higher education within the national system of higher education.

Keywords: credit system, physical culture and sport education system in USA, bachelor, sport-scholarship.

References

- Johnstone, D.B. The higher education system in the United States: structure, management, financing [Text] / D.B. Dzhounston. *University Management: Practice and Analysis*. 2003. № 5-6 (28). P. 95.
- Education based on credit hours [electronic resource]: (credit hours system, curriculum and structure of degrees, accreditation of universities: the US experience). Electronic text is given. - Access: <http://unesco.kz/kazhistory/pdf/ednetbook.pdf>
- Infostudy - educational agency on education abroad [electronic resource]: (Education and Sports in the United States). - Electronic text is given. - Access: <http://infostudy.com.ua/press/articles/117>
- Christensen, J. Transfer Credit of Educational Institutions [Text] / J. Christinen. Washington D.C., 2001. P. 5.
- Hirnes E.R. Association for the Study of Higher Education. Texas A and M University [Text] / E. R. Himes. *Department of Educational Administration*, College Station, Texas, in 1998.

^a **Mozhaev Edgard Eduardovich**, Ph.D., associate professor of Federal Government Budget Educational Institution of Higher Education Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, Kazan, Russia (420138, Kazan, 35, Universiade Village str., Russia), e-mail: mozhaevedgard@mail.ru

^b **Mozhaev Eduard Lyutsianovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor FGBOU VPO "Volga region state academy of physical culture, sport and tourism", author's E-mail: mozhaevedgard@mail.ru, ph. 89053134091 Kazan, Russia (420138) Russia, Kazan, Derevnya Universiady St., 35).

Professional-personal formation of the teacher

Edward Ramilevich Haditov^a

Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russian Federation

The popularity of the topic is determined by new stages of development of the system of education, its new developing stages as well as the introduction of new methods in educational activities. Consequently, changes should be involved in teacher's work. The teacher must always develop himself as a person to improve his skills and to keep pace with the modern period. The necessity of teachers' development is described in the article and some approaches to professional personal development of teachers, such as historical, philosophical approach, are discussed.

Teacher's personality is very important in modern education. The issues of development and formation of a teacher as a personality are reflected in the ideas of famous teachers of the past. Many of them have changed over time. The teacher of modern school should be able to provide conditions for the development of an individual, making the process manageable; he must be a competent, well-trained professional. Teacher's work never ends. It always has to be improved. If the teacher rests on his laurels, he stops to be a teacher. The teacher must be in constant motion, to develop himself as a person and only then he will be able to apply his knowledge and skills to engage students in the process of interaction in creative activities and improve the level of education.

Keywords: personality, professional personal formation, historical approach, philosophical approach, pedagogical activity.

References

- Amonashvili S.A., Hello, lesson. *Teacher's Newspaper*. 2009. February, 5.
- Volovich L.A. Mukhametzyanova G.V. The national component of educational standards in secondary vocational school. Kazan 1997.
- Disterveg A. Selected pedagogical works. M., 1956. 374 p.
- Kapterev P.F. The history of Russian pedagogy. Aleteya, Moscow 2002.
- Ksenzova G.Y. The estimated activity of the teacher. Teaching manual. Second Edition. Pedagogical Society. Moscow 2002. 128 p.
- Kuzmin R.I., Sidorova I.V., Kuzmin I.E., Popova L.I., Rychkova I.B. Development tendencies of preschoolers as a measure of the effectiveness of training. Collection of "Pedagogy of development: the relations between teaching and learning", Moscow, 2000.
- Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology. SPb: Publishing house "Peter", 2000
- Slastenin V.A., Kashirin V.P. Psychology and Pedagogy. Moscow, ACADEMA 2001.
- Ushinsky K.D. Pedagogical works: In 6 vols 5 / Comp. S.F. Egorov. M.: Education, 1990. 528 p.

^a **Khaditov Eduard Ramilevich**, English teacher, boarding school № 7; post graduate student of the methodology of training and education department of the Institute of Psychology and Education, KFU. Eduard_HD@mail.ru 420008, Kazan, 1, Mezhlauk str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

On the academic mobility of students in the conditions of networking

Rashida Gabdrakhmanovna Gabdrakhmanova^a, Rezeda Munirovna Khusainova^b,
Svetlana Evgenyevna Chirkina^c

*Institute of psychology and education, Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

Within the framework of the project "Development and approbation of new modules and rules of implementation of basic educational bachelor programmes enlarged group of specialties "Education and pedagogy" (field of study - Psychological and pedagogical education), which includes the academic mobility of students of pedagogical universities (non-pedagogical training areas) in the framework of network interactions" (Room open competition: 2014-04.03-05-043-f-91.055) one of the prerequisites was to create a package of educational materials for teachers participating in the project. In the basic educational program the discipline program is the main component. To fulfill the analysis of the program of educational discipline and educational complex we proposed an Expert assessment card. Using this card allowed the teachers and project leaders to analyze the executed work in detail and to improve the quality of syllabi and teaching materials.

If the program of the discipline is made at a low level, it does not pass the examination and is not authorized for use. If the program has a permissible level, it can be allowed to be implemented, but the teacher should make corrections or additions. If the program of the discipline is made at a sufficient level, it is allowed to be implemented with recommendations, which teacher can optionally consider. A program, which is fully in line with modern requirements for the development of training modules and educational complex is of high level.

Keywords: expert map, analysis, evaluation, program, teacher.

References

- Gabdrakhmanova R.G. Sovremennye formy organizatsii uchebnoi deyatel'nosti studentov [Modern forms of organization of educational activity of students]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2015, no. 110, pp. 79-83.
- Gabdrakhmanova R.G., Khuziakmetov A.N. Rabota prepodavatelya po kul'turnoi sotsializatsii studentov [The teacher's work on cultural socialization of students]. (Kazan, 2014) [Materials of all-Russian scientific-practical conference on problems of the development and testing of new modules of undergraduate programs in the enlarged group of specialties "Education and pedagogy" (field of study - physical and mathematical education, physics), implying academic mobility of students in conditions of network interaction, "Theoretical and applied issues of education and science"]. Kazan: Publ. KFU, 2014, pp. 37-39.
- Gabdrakhmanova R.G., Khusainova R.M., Chirkina S.E. Otchet prepodavatelya o realizatsii uchebnoi distsipliny v sisteme upravleniya kachestvom professional'nogo obrazovaniya [The report of the teacher on the implementation of the discipline in the system of quality management of professional education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2015, no. 6, pp. 20-25.
- Gabdrakhmanova R.G., Yarullin I.F. Tekhnologii sotsial'nogo proektirovaniya v formirovanii grazhdanskoi otvetstvennosti studentov [Technologies of social engineering in the formation of civil responsibility of students]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development], 2012, no. 33, pp. 124-129.
- Golovanova I.I. Ponyatie kouchinga v kontekste deyatel'nosti vuzovskogo prepodavatelya [The concept of coaching in the context of University teacher]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development], 2012, no. 29, pp. 65-69.
- Golovanova I.I., Asafova E.V., Telegina N.V. Praktiki interaktivnogo obucheniya: Metod. Posobie [Practice of interactive learning]. Kazan: Publ. Kazan University, 2014. 288 p.

^a **Gabdrakhmanova Rashida Gabdrakhmanovna**, Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor, Chair of methodology of training and education, Institute of psychology and education, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia, rashabdra@mail.ru

^b **Khusainova Rezeda Munirovna**, PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of psychology, Institute of psychology and education, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia, rezedakhusainova@mail.ru

^c **Chirkina Svetlana Evgenyevna**, PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of psychology, Institute of psychology and education, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia, sch_61@mail.ru

- Khuziakhmetov A.N. Tsennostnyi potentsial pedagogicheskogo vozdeistviya [Value potential of pedagogical impact]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2004, no. 12, pp. 108-112.
- Khuziakhmetov A.N., Gabdrakhmanova R.G. Podgotovka budushchego uchitelya k realizatsii programmy vospitaniya i sotsializatsii [Preparing future teachers to implement a program of education and socialization]. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2015, no. 110, pp. 50-54.
- Khusainova R.M. Psikhologicheskoe zdorov'e pedagoga: neobkhodimost' ego sokhraneniya i ukrepleniya [Psychological health of the teacher: the need to preserve and strengthen]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* [Vestnik of Kazan technological University], 2012, no. 14, pp. 313-314.
- Chirkina S.E. Motivy uchebnoi deyatel'nosti sovremennogo studenta [The motives of educational activity of a modern student]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development], 2013, no. 38, pp. 83-89.
- Polozhenie ob Uchebnoi programme [Elektronnyi resurs] [Regulation on training program]. Polozhenie ob Uchebnoi programme KFU [Regulation on training program of the KFU]. Kazan: Kazan (Volga region) Federal University. URL: <http://kpfu.ru/docs/F67855627/SAJT.otdel.kachestva.pdf> (Accessed 18.10.2015).
- Departament obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The Department of education]. Departament obrazovaniya KFU [The Department of education KFU]. Kazan: Kazan (Volga region) Federal University. URL: <http://kpfu.ru/do> (Accessed 18.10.2015).

THE SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE: THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

The specificity of learning technologies in rural small schools

Rina Samatovna Kamakhina^a, Lyudmila Alexandrovna Lochotskaya^b

Department of Botany and Plant Physiology of the Institute of fundamental medicine and biology of Kazan (Volga) Federal University

The article reveals the specifics of learning technologies in rural small schools, special features of their application that meet the values of humanistic orientation, taking into account the specific features of the lesson in small schools and in accordance with the provisions of the strategy of individualization of learning. We considered the subject matter of the concept "technological approach" proposed by different supervisors and teachers, noted that this concept was revealed deep enough through the development of a scheme of algorithm for constructing a separate training cycle that includes a set of all necessary components (learning objective, method steps and achieved the learning outcome). We analyzed the efficiency of technologies of collective ways of learning (CSR) in several schools of the Republic of Tatarstan. This technology is characterized by the following principles: completeness, continuous transfer of acquired knowledge to each other, the cooperation of students, the diversity and division of labor, multiple-aged participants of pedagogical process, considering learning abilities, pedagogical activity of each participant. The obtained results prove the value of this technology in modern conditions of implementation of second generation standards and achievement by students the requirements of major educational results: subject, metasubject and personal.

It is necessary to maintain and develop small schools. This is due to a number of demographic, natural and geographical, socio-economic and socio-cultural factors. Modern education in primary and secondary school can not have effect without new student-oriented teaching technologies. In rural schools one of the most effective technologies is a technology of collective methods of education: this technology forms cognitive interests and skills of independent work of students; group work contributes to knowledge on the different levels of complexity, motivates students to compete, adds so necessary for the process of learning element of competition; the technology has good effect in small classes.

Keywords: rural school, pedagogical technology, technological approach, productive learning, collective ways of training, Federal state educational standard (FGOS), humanization of education.

References

- Lewites D.G. Practice training: modern educational technologies. M.: Publishing House of the "Institute of Applied Psychology"; Voronezh: MPO "MODEK", 1998. 288 p.
- Bashmakov M.I. What is productive learning. School technology. 2000. № 4. S. 4-11.
- Kholodnaya M.A. Formation of the personal cognitive style as a disciple of one of the areas of training individualization. School technology. 2000. № 4. S. 12-16.

^a **Kamakhina Rina Samatovna**, Ph.D., Associate Professor, Department of Botany and Plant Physiology of the Institute of fundamental medicine and biology of Kazan (Volga) Federal University E-mail address of the author: rina150973@mail.ru. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: pub-lic.mail@kpfu.ru

^b **Lochotskaya Lyudmila**, Ph.D., Associate Professor, Department of Botany and Plant Physiology of the Institute of fundamental medicine and biology of Kazan (Volga) Federal University E-mail address of the author: rina150973@mail.ru. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

- Kashin A.A. Management of innovations in the educational process of rural school. Education in the modern school. 2003. № 9. S. 48-54.
- Mavlyudova L.U., Shamsuvaleyeva E.Sh, 2015. Continious Development of Information-Communication Competence of the Biology Teacher as a Factor of Advancing the Level of General Professional Qualifications / L.U. Mavlyudov, T.V.Yakovenko. *The Social Sciences*. № 10 (6). С. 1306-1313.
- Tsybikova S. Rural School Workshop. Education. 2001. № 10. S. 139-142.
- Holmes B. International Guide to Educational Systems. Paris: UNESCO, 1979. 288 p.
- Klarin M.V. Educational technology in the educational process: Analysis of foreign experience. М.: Knowledge, 2. Glossary of Educational Technology Terms. Paris: UNESCO, 1986. 239 p.
- Mihelkevich V.N. Polushkina L.S., Megeed V.M. Handbook of pedagogical innovations. Municipal Educational Establishment "Gymnasium № 11", Samara sovereign. Technical University, Samara, 1998. 172 p.
- Elton L. Teaching in higher education: appraisal and training. London: Cogan Page, 1987. 211 p.
- Mochalova N.M., Mochalova O.B. Technological approach in teaching students. Kazan: Publishing House of the Miras, 1997. 255 p.
- Selevko G.K. Modern educational technology: studies for ped. universities and professional development institutes. М.: Nar. education. 1998. 256 p.
- Kukushin V.S. Theory and methods of training / V.S.Kukushin. Rostov n / D.: Phoenix, 2005. 474 [1] s. - (Higher education).
- Polat E.S. New pedagogical and information technologies in the education system: a tutorial. М.: Academy, 2003. 272 p.
- Ilyin E.P. Motivation and motives. SPb.: Peter, 2002. 512 p.
- Mavlyudova L.U., Yakovenko T.V. 2014. Continious Development of Information-Communication Competence of the Biology Teacher as a Factor of Advancing the Level of General Professional Qualifications/ L.U. Mavlyudov, T.V.Yakovenko. *The Social Sciences*. № 10 (6). С. 1306-1313.
- logical Education. International Business Management, 9: 1560-1564.
- Federal state educational standard of general education [electronic resource]. - URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>.

Pedagogical conditions of patriotic education of students on the basis of traditions of the physical development of the Kazakh national pedagogics

Talant Duysenuly Bimahanov^a, Meyrambek Kazbekovich Murzabekov^b

Post-graduate students of the Department of methodology of training and education of the Institute of Psychology and Education at Kazan Federal University, Kazan

Researchers from different countries and ethnic groups have thoroughly studied the role and importance of traditional folk pedagogy in the upbringing of children. The purpose of this article is to substantiate the fact that the tradition of the physical development of the Kazakh folk pedagogy has great educational potential, realization of which allows you to create in a person, especially the younger generation, patriotic values. This article discusses the components of the professional quality of future teachers (emotional and motivational, informative, estimating, activity), the levels of formation of the quality under study (high, good, medium, low) of patriotic education of students in the traditions of the physical development of the Kazakh folk pedagogy, and patriotic process of education of students (informative, organizational, methodological). On convincing examples of the Kazakh national education experience we show how the traditional physical education for the development of health and strength of the people is used in modern educational organization; how the use of traditions of Kazakh folk pedagogy in the physical development of a person can improve the effectiveness of patriotic education of youth.

The technique involves the learning process and overtime work. This approach has an impact on the implementation of the traditions of physical training of Kazakh folk pedagogy. The effectiveness of patriotic education of students by means of physical preparation traditions of Kazakh folk pedagogy is conditioned by choosing the best forms and methods of work used in educational activity.

Keywords: Kazakh folk pedagogy, patriotic education, traditions of physical development, pedagogical conditions.

References

- Standard syllabus in speciality "5V010400" Basic military training "Educational Practice", "Vocational teaching practice." Karaganda, 2010. 18 p.
- Standard syllabus in speciality "5V010400" Basic military training "Basics of military-patriotic education" Karaganda, 2010. 21 p.
- Menlibaev K.N. The role of national traditions in patriotic education. Dis. kand.filos.nauk. Karaganda, 1995. 158 p.
- Saltanova E.S. Military-patriotic education of students in the educational process of high school (by the materials of the military department): Abstract. Dis. cand. ped. Sciences. Almaty, 2005. 29 p.
- Doskaraev B.M. Historical - pedagogical bases of formation and development of the system of physical culture in Kazakhstan: dis. dokt. ped. nauk: 13.00.04. Almaty, 2009. 254 p.
- Tanikeev M.T. National sport and mass physical culture. Almaty, 1994. 264 p.

^a **Bimahanov Talant Duysenuly**, a graduate student of Kazan (Volga) Federal University. E-mail address of the author: talant-bimahanov@mail.ru. Tel.: +7 967 371 13 69 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Murzabekov Meyrambek Kazbekovich**, a graduate student of Kazan (Volga) Federal University. E-mail address of the author: talant-bimahanov@mail.ru. Sontact number: +7 967 371 13 69 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

Developing spiritual and moral values of students by means of music art

Alfiya Nikolaevna Valiahmetova^a

Music and choreography of Kazan (Volga) Federal University, Russian Federation

The article addresses the problem of education of spiritual and moral values of pupils by means of musical art in order to create and develop in them humane attitude towards people, society and homeland, to his and other peoples, their culture and spiritual traditions. We give the concept of the categories: "spirituality", "morality", "spiritual and moral quality of the person," "spiritual and moral education"; analyze the psycho-pedagogical conditions of spiritual and moral education of students in the system of modern school education. We consider practice of school music education as the education of the musical culture of pupils. The author analyzes the programs and methods of modern musical education towards the development of spirituality and morality of students. We defined competencies and functions in the pedagogical activity of a teacher of music. We study the educational value of music in the development of patriotism and tolerant culture of young students.

Educational potential of musical art contributes to the formation of spiritual and moral values of the individual as a basis of his inner world, prepares to actively participate in the country's life. The inherent to works of art variability of world perception, diversity and activity of forms of work contributes to the education of openness, tolerance, readiness for mutual cooperation and peaceful coexistence among different social groups, races, religions, ethnic groups, it contributes to the education of human dignity and high moral qualities.

Keywords: music education, spiritual and moral education, students.

References

- Likhachev, B.T. The philosophy of education / B.T.Likhachev. M.: Education, 2010. 336 pp.
- Bondarevskaya, E.V. Moral education of pupils in the conditions of realization of school reform/ E.V.Bondarevskaya. Rostov-on-Don: IETF, 1986. 361 p.
- Likhachev, B.T. The theory of aesthetic education / B.T.Likhachev. M.: Education, 1985. 176 pp.
- Medushevsky, V.V. On the laws and means of artistic impact of music / V.V.Medushevsky. M., 1976. 254 p.
- Serikov, V.V. Education and personality. *The theory and practice of designing educational systems* / V.V.Serikov. M: "Logos", 1999. 272 p.
- Ushinsky, K.D. Selected works in 4 books. Bk.2: Textbook for university students. M.: Russian School, 2005. 448 p.
- Valiahmetova, A., Salpykova, I. and Nurgayanova, N. Music teacher to-be tolerance formation in the multicultural educational environment by means of musical art. *Life Science Journal*, 11 (9), (2014). PP.396-400. USA. <http://www.lifesciencesite.com/lj/life1109/063>
- Kirnarskaya, D.C. Psychology of special abilities. *Musical ability* / D.K.Kirnarskaya. M.: Talents of the XXI century, 2004. 496 p.

^a Valiahmetova Alfiya Nikolaevna, Ph.D., Associate Professor of Music and choreography of Kazan (Volga) Federal University. E-mail address of the author: valiahmetova-alfiya@mail.ru. Phone: 890-503-88-504. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

HUMANIZATION OF MULTICULTURAL EDUCATION: PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONALITY EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Cross-cultural research on ethnic tensions in Russia and Western Europe

Valerian Faritovich Gabdulchakov^a, Eugene Olegovna Shishova^b

Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal

The article presents the results of cross-cultural research in Russia and the countries of Western Europe such as: Belarus, Poland, Germany, France and Great Britain. The study was conducted in 2013-2016 with the support of research centers at universities of Belarus, Poland, the UK, etc. We used the following methods: theoretical (analysis and synthesis of the philosophical, psychological and pedagogical literature on the problems of ethnic identity), empirical (methods of measuring and comparing), and methods of processing research results (qualitative analysis and Student's t-test). The purpose of the research is to identify the features of national identity of Muslim migrants and the indigenous population aged 17 to 30.

The analysis of the results led to the following conclusions: 1) manifestations of extremism among Muslim migrants are not connected with a correct (or incorrect) policy of the state or cross-cultural education in the host country, but it is connected with the situation (political, economic, social, etc.) in their ethnic homeland; 2) conceptual, strategic and technological structures of cross-cultural education should take into account this interference (the negative impact of the ethnic situation of one country on the subconscious of the subjects of cross-cultural education in another country), these structures should not aim at the assimilation of migrants but at overcoming this interference in their ethnic consciousness; 3) the practice of cross-cultural education should use the methods of transposition (positive transfer of cultural components of an ethnic homeland to the culture of the country of migrants' residence), aimed at creating a positive intercultural dialogue with representatives of different ethnic groups.

Keywords: cross-cultural research, national identity, ethnic tensions, Muslim migrants.

References

- Juzef Podgorezki, Valerian F. Gabdulchakov. Almanac of Social Communication / Academic handbook). Kolegium redakcyjne: Prof. dr hab. Valerian Gabdulchakov, Prof. dr hab. Ryszard Parzęcki, Doc. dr hab. Jitka Oravcova. Opole-Ostrava. Wydawca: Uniwersytet Opolski: Skład druk: „Drukmasz”, 2011, pp: 288. ISBN: 978-83-926832-9-2
- Zhigalova, M.P., Gabdulchakov, V.F. Modern technologies of training in adult education. // Textbook. - Brest: EE "Brest State University named after A.S. Pushkin", 2013.
- Makmutov, M.I. World of Islam: a monograph. - Kazan: Center for Innovative Technologies, 2006, pp:616.
- Koran. Translation from Arabic I.V. Porohovoy. Sixth Edition, revised and enlarged. Editor in chief Muhammad Saeed Al-Roshdy. M.: "Avanta +", 2002, pp: 788.
- Cross-cultural research. / D. Matsumoto. Psychology and Culture. M-SPb., 2002.

^a **Gabdulchakov Valerian Faritovich**, doctor of pedagogical sciences, professor at the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University E-mail address of the author: Pr_Gabdulchakov@mail.ru. Tel.: 89050260544. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Shishova Eugene Olegovna**, Ph.D., associate professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University E-mail address of the author: evgshishova@yandex.ru. Tel.: 8-9872967671. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

- Leontiev A.A. Language awareness and image of the world // Language and mind: a paradoxical reality. M., 1993, pp:16-21.
- Soldatova, G.U., Shaygerova, L.A., Prokofieva, T.Y., Kravtsova, O.A. Workshop in psychodiagnostics and personality tolerance study / G.U.Soldatova - M.: Moscow State University Media Center, 2003.
- Soldatova, G.U., Makarchuk, A.V., Huhlaev, O.E., Shaygerova, L.A., Sharova O.D., Shepina, A.I. How to be generous: tolerance training for teens / G.U.Soldatova. - M.: Moscow State University Media Center, 2003.
- Bilsky, W., Janik, M. and Schwartz, S.H. The Structural Organization of Human Values-Evidence from Three Rounds of the European Social Survey (ESS) J. of Cross-Cultural Psychol, 2011. Vol. 42(5). pp: 759-776.
- Inglehart, R., Basanez, M., Diez-Medrano, J., Halman, L., Luijkx, R. (eds.). Human Beliefs and Values: A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values survey. Mexico: Siglo XXI Editores, 2004, pp: 498.
- Lévinas, E .Autrementqu'êtreaudelà de l'essence. La Haye, 1974.
- Lévinas, E .Totalitéetinfini. Essai sur L'Extériorité. Kluwer Academic, 1991.

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION: PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN FOREIGN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Psychological analysis of epic works at studying monographic principles

Maria Petrovna Zhigalova^a

The Brest state university of A.S.Pushkina, BELARUS, BREST

In our research we have issued from the point that literary art does not only reflect the world but also evaluates it, establishes the ideal of a human, teaches what the human should and should not be like. Literature enlightens people universally, opening before us not only the surrounding world but also our own one, whereas practical life experience is limited in time and space. In this unit of our research we will demonstrate that literature is able to broaden the boundaries of this experience giving each of us an opportunity to live a number of lives. The mechanism of this 'life within literary art' is that while reading a novel the reader is transported into the world of images which is displayed in front of him/her by the artist, so that the reader starts living in this world with its characters. Psychological analysis helps the reader in this process.

The task of this chapter is to show how psychological analysis can be conducive to forming the ability of exploring a literary text which aims at extending the knowledge about a human and his/her psychology, complicated and inimitable in its manifestation. It is also important to enrich students' conception of uniqueness of the author's methods used to describe a human artistically.

Keywords: didactics, monographic theme, work of art, interpretation, the psychological analysis, nonverbal dialogue (voice, gesture, sight, mimicry, pose), self-expression, the score of feelings.

References

- Bodalyov, A.A. Perception and understanding of the person the person/A.A.Bodalyov. M, 1982.
- Bulgakov, M.A. Master and Margarita / M. A.Bulgakov's. M: Fiction, 1988.
- Domansky, V.A. Culturology approach to literature studying / V.A.Domansky//the Bulletin of Tomsk state university. Tomsk, 1998. T. 266. 254 p.
- Zhigalova M.P. The Russian literature of the XX-th century in the senior classes: Training aids for teachers of comprehensive schools / M.P.Zhigalova. Mn., 2003. 220 p.
- Zhigalova M.P. Interpretation and analysis in literature: theory and practice: P.Zhigalova's monography/m.: Brest: the state university named after A.S.Pushkin. 2nd edition added. Brest: BRSU, 2011. 269 p.
- Zhigalova M.P. Ethnic stability and a lot of cultures in Russian-language literature. Part.1. Poetry: monography / M.P.Zhigalova. Saarbrucken, Germany: Palmarium Academic Publishing is a trademark of: LAPLAMBERT Academic Publishing GmbH and Co. KG, 2011. 305 p.
- Rozhina, L.N. Artistic knowledge of a person as the factor of development of personality/ L.N.Rozhina: the author's abstract of the dissertation of the doctor of psychological sciences. Minsk, 1999. 78 p.

^a **Zhigalova Maria Petrovna**, Doctor of Education, professor of Brest University. The Brest state university of A.S.Pushkin, BELARUS, BREST E-mail the author: zhygalova@mail.ru. University Address: 224016, Belarus, Brest, Boulevard of Cosmonauts 21. Tel. (0162) 23 33 40; fax (0162) 23 09 96.

Individual approach in chemistry studies

Elina Borysovna Khobotova^a, Marina Ivanovna Ignatenko^b,
Yuliia Sergeevna Kalmykova^c

Department of chemistry of Kharkov National Automobile and Highway University, Kharkov, Ukraine

The scientific problem is connected with significant variation in elementary theoretical knowledge levels among students in academic groups, which creates difficulties during training in high school.

The purpose of this study is to provide optimal conditions for students' cognitive activity and the alignment of the knowledge level in the academic groups on the basis of the development of the differentiated tasks in chemistry considering individual differences in students' educational abilities.

The experience of the development of a differentiated book of Problem Exercises in chemistry for technical universities' students is brought. The tasks, differentiated by levels of difficulty, can be used during practical classes, laboratory works, tests and for students' self-study. It is shown that the main purpose of the differentiated approach to training is to provide optimal learning conditions for students with different initial levels of knowledge of the discipline, individualization of training and alignment of knowledge level in groups.

On the basis of discipline "Chemistry" problems and tasks differentiation by the levels of difficulty and existence of creative aspect it is possible to reach:

- the increase of efficiency and quality of training due to fast alignment of level of theoretical knowledge and abilities to solve problems in the academic groups;
- the optimal conditions for cognitive activity of students;
- the individualization of training providing profound knowledge;
- the developed skills of individual activity.

The developed book of Problem Exercises in chemistry belongs to methodical textbooks of the new generation and can be used in different types of educational activity. As the result the criteria of its efficiency is the use of various training techniques, the differentiated approach in a material statement, the development of students' individual thinking and skills, possibility of integration of the gained knowledge in professional activity.

Keywords: differentiated training, knowledge level diagnostics, individualization of training, students' self-study, levels of difficulty, differentiated book of Problem Exercises in chemistry.

References

- Petrova E.K. Differentiated learning [Differentsirovannoe obuchenie]. *Matematika – Mathematics*, 2001, no. 16, pp. 29-32.
- Hobotova E.B. The improving of fundamental chemical education in technical universities [Sovershenstvovanie fundamentalnogo himicheskogo obrazovaniya v tehniceskikh VUZah]. *Novyy kollegium – New Collegium*, 2011, no. 3 (64), pp. 39-45.
- Volkov I.P. *Tsel odna – dorog mnogo. Proektirovanie protsessa obucheniya* [One purpose – many roads. Designing the learning process]. Moscow, Education, 1990. 167 p.
- Hobotova E.B., Datsenko V.V., Marakina L.D., Gnilitkaya A.I., Egorova L.M., Uhaneva M.I. The experience in the

^a **Khobotova Elina Borysovna**, Doctor of Chemistry, Professor, Head of the Department, the Department of Chemistry of Kharkov National Automobile and Highway University, room. 227, ul. Petrovsky, 25, 61002 Kharkov, Ukraine. E-mail: chemistry@khadi.kharkov.ua

^b **Ignatenko Marina Ivanovna**, Ph.D., Associate Professor, Department of Chemistry, Kharkov National Automobile and Highway University, room. 227, ul. Petrovsky, 25, 61002 Kharkov, Ukraine. E-mail: chemistry@khadi.kharkov.ua

^c **Kalmykova Yuliia Sergeevna**, Candidate of Technical Sciences, Department of Chemistry, Kharkov National Automobile and Highway University, room. 227, ul. Petrovsky, 25, 61002 Kharkov, Ukraine. E-mail: chemistry@khadi.kharkov.

- development of creative abilities of students in the study of the discipline "Chemistry" [Opyit razvitiya tvorcheskikh sposobnostey studentov pri izuchenii distsipliny "Himiya"]. *Zbirnik naukovih prats.* (Collection of scientific papers). Kharkov, 2010, pp. 30-32.
- Alekseev N.A. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v shkole [Pupil-centered learning in school]. Rostov-on-Don, Phoenix, 2006. 332 p.
- Kashlev S.S. *Sovremennyye tehnologii pedagogicheskogo protsessa* [The modern technologies of pedagogical process]. Minsk, University's, 2000. 95 p.
- Kulnevich S.V. About research and teaching literacy [O nauchno-pedagogicheskoy gramotnosti]. *Pedagogy – Pedagogika*, 2000, no. 6, pp. 21-27.
- Nenastina T.A. Organization of independent work as the formation of skills in technical universities [Organizatsiya samostoyatelnoy raboty kak formirovaniye professionalnykh navyikov v tehnicheskom vuze]. *Nauchnyye trudy DonNTU. Seriya "Himiya i himicheskaya tehnologiya" – Scientific Works of Donetsk National Technical University. A series of "Chemistry and chemical technology"*, 2013, no. 2 (21), pp. 199-205.
- Petrovskiy G.N. *Pedagogicheskie i obrazovatelnyye tehnologii sovremennoy shkoly* [Pedagogical and educational technologies of the modern school]. Minsk, RPS, 2003. 360 p.
- Selevko G.K. *Sovremennyye obrazovatelnyye tehnologii* [Modern educational technologies]. Moscow, Public education, 1998. 256 p.
- Levites D.G. *Praktika obucheniya: Sovremennyye tehnologii* [Practice training: Modern technologies]. Moscow-Voronezh, 1998. 124 p.
- Alimov A. T. About the problems of creating of modern textbook "Labor" [O problemah sozdaniya sovremenno uchebnika «Truda»]. *Molodoy uchenyy – Young scientist*, 2012, Vol. 2, no. 1, pp. 60-62.
- Hobotova E., Datsenko V., Uhaneva M. The differentiated-didactic approach to the study of "Chemistry" in a technical university [Differentsirovanno-didakticheskiy podhod k izucheniyu distsipliny «Himiya» v tehnicheskom VUZe]. *Novyy kollegium – New Collegium*, 2008, no. 6, pp. 27- 35.
- Hobotova E.B. The development of training manuals for differentiated learning of discipline "Chemistry" [Razrabotka uchebnykh posobiy dlya differentsirovannogo obucheniya distsipline "Himiya"]. *Zbirnik naukovih prats "Teoriya ta metodika navchannya fundamentalnih distsiplin u vischiy shkoli"*. (Collection of scientific papers "Theory and Methods of teaching fundamental disciplines of higher education"). Krivoy Rog, 2013, no. VIII, pp. 231-235.

WORD OF SCIENTISTS

ACADEMICIAN MAKHMUTOV - NATIONAL PROPERTY

Valerian Faritovich Gabdulchakov^a, Dilara Mansurovna Shakirova^b,
Mourat Ashirovich Tchoshanov^c

Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University
Institute of "Applied Semiotics" of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan
The University of Texas at El Paso

The purpose of the article is to show the place of problem-based teaching/learning in the modern theory of education. Academician Mirza Ismailovich Makhmutov is considered a founder of the holistic concept of problem-based teaching/ learning in the 60-80s of the twentieth century. According to Makhmutov, problem-based teaching/learning is a didactic system. This system is based on the principles of learning and its definition, combination of techniques and methods of teaching and learning. Methods and techniques are reminiscent of scientific inquiry.

Makhmutov emphasized two major elements of his system: problem-based teaching and problem-based learning. *Problem-based teaching* is defined as a classroom activity of teacher to deliberate the implementation of successive problem-based situations and to facilitate the process of student learning. Whereas *problem-based learning* is defined as learners' cognitive activity acquiring new knowledge and skills through involvement in analysis of problem situations, statement of a problem, and solving a problem by posing hypotheses, providing rationale and collecting evidence, as well as by checking the correctness and reasonableness of the solution. Therefore, the development of problem-based situations to engage learners in independent decision making is an essence of the problem-based teaching/ learning. And a problem-based situation serves an instrumental role in the theory of problem-based teaching/ learning situation appears as a cognitive conflict between learners' prior experience and new knowledge, and/or between practical/ applied and theoretical/ generalized knowledge.

Modern educational theories (at pre-school, secondary school, higher education levels) take into account both theoretical and practical experiences in the implementation of problem-based teaching/learning. Problem-based teaching/ learning's methods and techniques are applicable in the early childhood education, to the development of variety of learning and instructional technologies including but not limited to modular-based education and distance learning, to the development of students' critical thinking, to name a few. The theory of problem-based teaching/learning developed by Makhmutov is a leading theory in the perspective development of modern education.

Keywords: Makhmutov Mirza Ismailovich, organizer of science and education, theory of problem-based teaching/learning, modern education.

^a **Gabdulchakov Valerian Faritovich**, doctor of pedagogical sciences, professor at the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University E-mail address of the author: Pr_Gabdulchakov@mail.ru Tel.: 89050260544. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Shakirova Dilara Mansurovna**, leading researcher at the Research Institute of "Applied Semiotics" of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan. E-mail address of the author: shdilyara_m@mail.ru. Tel.: 89673716572 The Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, 420111, Kazan, Bauman str., 20, Russia. E-mail: anrt@antat.ru

^c **Tchoshanov Mourat Ashirovich**, doctor of pedagogical sciences, professor, University of Texas at El Paso, USA E-mail address of the author: mouratt@utep.edu EDU612, The University of Texas at El Paso. 500 West University Avenue. El Paso, Texas 79968 (915) 747-5000 E-mail directory@utep.edu

Bibliography

- Makhmutov, M.I. Development of cognitive activity and independence of pupils at schools of Tatarstan. - Kazan: Tatknigoizdat, 1963. 80 p.
- Makhmutov, M.I. Questions of logical and psychological analysis of the relationship of scientific research on problem-based education. *Raising cognitive activity and independence of pupils*. - Kazan, 1970, Proc. 2, pp. 2-28.
- Makhmutov, M.I. Problem-based learning and its features. - In the book: *Questions of problem-based learning in school*. Kazan, 1970, vol. 1. P. 3-46.
- Makhmutov, M.I. Questions of the organization of problem-based learning (Teacher edition). Kazan: Publishing house of the University, 1971. 63 p.
- Makhmutov, M.I. Questions of logical and psychological analysis of the relationship of scientific research and problem-based learning. - Kazan, 1971. Vol. 96. P. 207-217
- Makhmutov, M.I. Theory and practice of problem-based learning. - Kazan: Tatknigoizdat, 1972. 522 p.
- Makhmutov, M.I. Questions of the organization of problem-based learning (Toolkit). Kazan: Publishing House of Kazan. University Press, 1972. 57 p.
- Makhmutov, M.I. Theory and practice of problem-based learning. - Kazan: Tatar Book Publishing, 1972. 550 p.
- Makhmutov, M.I. Problem training: basic questions of the theory. - M.: Education, 1975. 368 p.
- Makhmutov, M.I. Modern lesson and ways of organizing it. - M.: Knowledge, 1975. 64 p. (New in Life, Science and Technology. Series: Pedagogy and Psychology, II).
- Makhmutov, M.I. From idea to implementation: Implementation of pedagogy achievements in mass school practice. - Kazan Tatknigoizdat, 1977. 144 p.
- Makhmutov, M.I. Questions of the theory of methods of problem-developing training. - In the book: *Questions of perfection of forms and methods of general education in secondary vocational schools*. M., 1980. P. 5-60.
- Makhmutov, M.I. Problem training in school. Tallinn: Vol. Valgus, 1981. 216 p. (In Estonia Lang).
- Makhmutov, M.I. Modern lesson: Theory. M.: Education, 1981. 191 p.
- Makhmutov, M.I. Modern lesson. - M.: Education, 1985. 183 p.
- Makhmutov, M.I. Organizing problem-based learning in school. (Dialogues about education). Kaunas: Sviesa, 1983. 219 p.
- Makhmutov, M.I. Methods of problem-developmental education at secondary vocational schools: method. recommendations. M., 1983. 63 p. (APN USSR Research Institute of Vocational Pedagogy).
- Makhmutov, M.I. Pedagogical technologies of development of students' thinking. - Kazan, 1993. 88 p. Contributors: G.I.Ibragimov, M.A.Tchoshanov. Ed.: M.I.Makhmutov.

Makhmutov's Didactics

Valery Georgievith Katashov^a

Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russian Federation

The article aims to show the Makhmutov's contribution in learning theory. The analysis of scientific literature and best teaching experience shows that M.I.Mahmutov formulated the types of learning from the dogmatic, explanatory and illustrative to the problem and showed the dialectic of the transformation of quantity of students' knowledge learned in their quality awareness, he showed them the dialectical relationship, he proved that student as a teaching subject should be prepared. M.I.Mahmutov's idea of distinguishing skill of a teacher in the degree of development of his system of problem-based learning methods. Kazan and the republic in general have become a major springboard for dialectical transition to a problematic type of training.

Kazan and the republic as a whole has become the main staging area of transition to problematic type of training. This is a very significant impact on educational outcomes. This was evidenced by the pupils winning places in Tatarstan and the Soviet Union. Makhmutov's scientific school was continued in the work of practicing teachers. Therefore, many teachers still use methods of problem-developmental education. They feel these methods are an obligatory attribute of quality education.

Keywords: Makhmud, problem-based learning, didactics.

References

- Zankov L.V. Didactics and life. Moscow, 1968.
Davydov V.V. Types of generalization in learning. M., 1972.
Lerner I.Y. Problem learning. M: Knowledge, 1974.
Makhmutov M.I. Problem learning. M., 1975.
Matyushkin A.M. Problem situations in thinking and learning. Moscow, 1972.

^a **Katashov Valery G.**, doctor of pedagogical sciences, professor at the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. Tel.: 8-9178667774. 420008, Kazan, 18, Kremlyovskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

Содержание

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Айдар Минимансурович Калимуллин Валерьян Фаритович Габдулхаков	УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ЦЕНТР ПРЕВОСХОДСТВА	3
Алина Николаевна Лунина Светлана Георгиевна Добротворская	О СТРУКТУРЕ МНОГОМЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ	13
Луиза Альбертовна Плотникова	СОДЕРЖАНИЕ И СУЩНОСТЬ СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ КАК ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ	20

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Роман Викторович Демьянчук	ТРУДНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ	24
Валерьян Фаритович Габдулхаков Алла Ибрагимовна Рафф Евгения Александровна Сунцова	КЛИНИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА И ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	27

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Гульнара Ильясовна Яруллина	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ, БИЛИНГВАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ	36
Галина Савельевна Самигуллина	ТВОРЧЕСКАЯ ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО- ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	41
Эдгард Эдуардович Можаяев Эдуард Люцианович Можаяев	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ФИЗКУЛЬТУРНО- СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В США	47
Эдуард Рамилевич Хадитов	ПРЕДПОСЫЛКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ УЧИТЕЛЯ	52
Рашида Габдрахмановна Габдрахманова Резеда Мунировна Хусаинова Светлана Евгеньевна Чиркина	ОБ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	58

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Рина Саматовна Камахина Людмила Александровна Лохотская	СПЕЦИФИКА ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ	65
Талант Дуйсенулы Бимаханов Мейрамбек Казбекович Мурзабеков	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАЗАХСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ	73
Альфия Николаевна Валиахметова	ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА	80

ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Валерьян Фаритович Габдулхаков Евгения Олеговна Шишова	КРОССКУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ	85
---	--	----

**МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ**

Мария Петровна Жигалова	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПУТЬ РАЗБОРА ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	94
Элина Борисовна Хоботова Марина Ивановна Игнатенко Юлия Сергеевна Калмыкова	ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ	106
СЛОВО ОБ УЧЕНОМ		
Валерьян Фаритович Габдулхаков		110
Диляра Мансуровна Шакирова Мурат Аширович Чошанов	АКАДЕМИК МАХМУТОВ – НАЦИОНАЛЬНОЕ ДОСТОЯНИЕ	
Валерий Георгиевич Каташев	ДИДАКТИКА МАХМУТОВА	117

Content

Summary

THE PROBLEMS OF EDUCATION AND TEACHING PSYCHOLOGY: THE ORIENTATION OF EDUCATION ON SELF-DEVELOPMENT

Valerian Faritovich Gabdulchakov		
Aydar Minimansurovich Kalimullin	THE UNIVERSITY CENTER OF EXCELLENCE	122
Alina Nikolaevna Lunina	THE STRUCTURE OF THE MULTI-DIMENSIONAL	
Svetlana Georgievna Dobrotvorskaya	THINKING	124
Louise Albertovna Plotnikova	THE CONTENT AND ESSENCE OF SMART	
	TECHNOLOGY AS A DIDACTIC CONCEPT	125

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND PERSONALITY SELF DEVELOPMENT: IMPROVING EDUCATIONAL SYSTEMS QUALITY

Roman Victorovich Demyanchuk	DIFFICULTIES PSYCHOLOGICAL SUPPORT	
	PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION	
	OF TEACHERS	126
Valerian Faritovich Gabdulchakov	CLINIC OF CHILDREN MENTAL DEVELOPMENT AND	
Alla Ibragimovna Raff	TECHNOLOGY OF TRAINING THE TEACHERS TO	
Evgeny Aleksandrovna Suntsova	WORK IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT	127

THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION: COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Gulnara Ilyasovna Yarullina	FEATURES OF THE DEVELOPMENT	
	OF PROFESSIONAL, BILINGUAL COMMUNICATIVE	
	COMPETENCE OF THE TEACHER	129
Galina Savelevna Samigullina	CREATIVE ECO-EDUCATIONAL ACTIVITIES	
	IN THE PROCESS OF TEACHER TRAINING	
	IN NATURAL-GEOGRAPHICAL DISCIPLINES	130
Edgard Eduardovich Mozhaev	ORGANISING THE LEARNING PROCESS OF STUDENTS	
Eduard Lyutsianovich Mozhaev	IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT UNIVERSITIES	
	IN USA	132
Edward Ramilevich Haditov	PROFESSIONAL-PERSONAL FORMATION	
	OF THE TEACHER	133
Rashida Gabdrakhmanovna		
Gabdrakhmanova	ON THE ACADEMIC MOBILITY	
Rezeda Munirovna Khusainova	OF STUDENTS IN THE CONDITIONS	
Svetlana Evgenyevna Chirkina	OF NETWORKING	134

THE SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE: THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

Rina Samatovna Kamakhina	THE SPECIFICITY OF LEARNING TECHNOLOGIES	
Lyudmila Alexandrovna Lochotskaya	IN RURAL SMALL SCHOOLS	136
Talent Duysenuly Bimahanov	PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PATRIOTIC	
Meyrambek Kazbekovich Murzabekov	EDUCATION OF STUDENTS ON THE BASIS	
	OF TRADITIONS OF THE PHYSICAL DEVELOPMENT	
	OF THE KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICS	138
Alfiya Nikolaevna Valiahmetova	DEVELOPING SPIRITUAL AND MORAL VALUES	
	OF STUDENTS BY MEANS OF MUSIC ART	139

HUMANIZATION OF MULTICULTURAL EDUCATION: PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONALITY EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Valerian Faritovich Gabdulchakov	CROSS-CULTURAL RESEARCH ON ETHIC TENSIONS	
Eugene Olegovna Shishova	IN RUSSIA AND WESTERN EUROPE	140

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION: PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN FOREIGN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Maria Petrovna Zhigalova	PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF EPIC WORKS	
	AT STUDYING MONOGRAPHIC PRINCIPLES	142
Elina Borysovna Khobotova		
Marina Ivanovna Ignatenko	INDIVIDUAL APPROACH	
Yuliia Sergeevna Kalmykova	IN CHEMISTRY STUDIES	143

WORD OF SCIENTISTS

Valerian Faritovich Gabdulchakov		
Dilara Mansurovna Shakirova	ACADEMICIAN MAKHMUTOV –	
Mourat Ashirovich Tchoshanov	NATIONAL PROPERTY	145
Valery Georgievith Katashov	MAKHMUTOV’S DIDACTICS	147

Editors

EDITORIAL BOARD

I.A.Alehkin - Doctor of Education, professor, corresponding member of Russian Academy of Education (Moscow, Russia);

A.R.Masalimova - Doctor of Education, professor of Department of Pedagogy of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia);

M.A.Tchoshanov - Doctor of Education (Ph.D.), professor of the Department of Advanced Mathematics and Teacher Education Department at the University of Texas at El Paso (USA);

I.Prokop - Doctor of Education (Ph.D.), professor of the Department of Pedagogy at the Faculty of Education at Charles University in Prague (Czech Republic);

T.V.Tsyrlina-Spady - Doctor of Education, professor, Adjunct Professor, Seattle Pacific University, Seattle (USA);

Helma Brouwers - Doctor of Education, professor of the University of Amsterdam (Holland);

Viana Gyurova - Doctor of Education, professor of the "St. Kliment Ohridski" University of Sofia (Bulgaria);

Józef Podgórecki - Ph.D., professor of Opole University (Poland);

Bülent Özdemir - Doctor, professor, Dean of Pedagogical Department at Balıkesir University (Turkey);

M.P.Zhigalova - Doctor of Education (Ph.D.), professor of Brest State University (Belarus);

L.M.Popov - Doctor of Psychology, professor, Head of Psychology of Personality Department of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia);

A.O.Prokhorov - Doctor of Psychology, professor, Head of the Department of General Psychology of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia);

V.P.Zeleeva - Candidate of Pedagogy, associate professor of Department of Pedagogy of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia);

E.V.Asafova - Candidate of Biology, associate professor of Department of Pedagogy of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia).

EDITORS

Editor-in-chief - V.F. Gabdulchakov - Doctor of Education, active member of RF Educational And Social Sciences Academy, International Educational Academy, Professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Deputy editor-in-chief - A.M. Kalimullin - Doctor of History, professor, Head of Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Editors:

S.K.Bondyрева - Doctor of Psychology, active member of Russian Academy of Education, professor, Head of Moscow Psychology-Social University, vice-chairman of Coordination Council on psychology-educational research of Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

R.A.Valeeva - Doctor of Education, professor, Head of General and Social Pedagogy Department of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University; President of Russian Janusz Korczak community (Kazan, Russia)

Commissioning editor of "Education and Self-development" Journal - **Elvira Gabelbarovna Galimova**

Head of Language Services - **Olga Vladimirovna Yashina**

"Education and Self-development" Journal (ISSN 1991-7740)

is published since June, 2006.

FOUNDER: Kazan (Volga region) Federal University.

The Journal is registered in the Russian Federation Ministry of Culture and Mass Communication.

The certificate of mass media registration ПИ № ФС 77-55321 (04.09.2013).

The peer-reviewed Journal "Education and Self-development" is included in the catalogue of scientific publications, recommended by the Russian State Commission for Academic Degrees and Titles for publishing the materials of scientific research in education and psychology.

Subscription index 36625. The Journal is published quarterly.

The subscription information is in "Rospechat" catalogue.

Editorial office address:

"Education and Self-development" 420021 Kazan, office 59, 1, Mezhlauk Street.

Phone: (843) 2213475, +7(917)9049885

E-mail: samorazviti@mail.ru

Information on consent to be the members of editorial board of "Education and Self-development" Journal.

<i>Gabdulchakov V.F.</i>	Doctor of Education, active member of social academies - RF Educational And Social Sciences Academy, International Educational Academy, member of Coordination Council on psychology-educational research of Russian Academy of Education, honoured worker of science of the Republic of Tatarstan, honored teacher of Tatarstan	Professor, head of the Pedagogy and Preschool Educational Psychology Department of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal university	Head of linguodidactics academic school (school of early language learning), Gabdulchakov V.F was a supervisor of research works of 30 Candidates of Science, 9 Doctors of Science.
<i>Kalimullin A.M.</i>	Doctor of History, professor, Head of Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal university	professor, Head of Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal university	The author of innovative models of teachers training in Russian federal universities, fluent English speaker.
<i>Bondyreva S.K.</i>	Doctor of Psychology, active member of Russian Academy of Education, laureate of Russia state prize	professor, head of Moscow Psychology-Social University, vice-chairman of Coordination Council on psychology-educational research of Russian Academy of Education	Manages strategic directions for the development of multicultural education and nations amity in Russia.
<i>Valeeva R.A.</i>	Doctor of Education, professor, honored teacher of Tatarstan	professor, head of General and Social Pedagogy Department of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal university; President of Russian Janusz Korczak community	Head of Russian Janusz Korczak community, represents Russian experience of ethic values development internationally, fluently speaks English.
<i>Alehkin I.A.</i>	Doctor of Education, professor, Russian Academy of Education corresponding member, honoured worker of science of RF, chairman of Dissertation Council in pedagogics	head of Pedagogics department of federal state military educational institution "Military University" of RF Ministry of Defense.	The author of innovative models of specialists training in higher education.
<i>Masalimova A.R.</i>	Doctor of Education, professor, honored worker of science of RF	professor of the Department of Training and Education Methods of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal university	Head of scientific school of education humanization in bilingual environment, more than 30 Ph.D. theses.
<i>Popov L.M.</i>	Doctor of Psychology, professor, laureate of Russia state prize, chairman of KFU Dissertation Council in psychology	professor, head of Psychology of Personality department of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal university (Kazan, Russia)	Heads the school of development of psychological basis for spiritual order education (points of life), the author of prominent monographic researches
<i>Prokhorov A.O.</i>	Doctor of Psychology, professor, laureate of	professor, head of the Department of General Psy-	Heads the school of mental states and their regulation, the

	Russia state prize	chology of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal university (Kazan, Russia)	author of prominent monographic researches
<i>Zeleeva V.P.</i>	Candidate of Pedagogy, associate professor	associate professor of Department of Pedagogy of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal university (Kazan, Russia);	Heads the researches at the intersection of disciplines of medicopsychology, pedagogy, history of pedagogy and education, educational psychology.
<i>Asafova E.V.</i>	Candidate of Biology, associate professor	associate professor of Department of Pedagogy of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal university	Heads the researches at the intersection of disciplines of medicopsychology, pedagogy, history of pedagogy and education, educational psychology.
<i>Tchoshanov M.A.</i>	Doctor of Education, professor	professor of the Department of Advanced Mathematics and Teacher Education Department at the University of Texas at El Paso (USA);	The author of innovative technologies of teaching mathematics in the USA and Russia.
<i>Prokop I.</i>	Doctor of Education, professor	professor of the Department of Pedagogy at the Faculty of Education at Charles University in Prague (Czech Republic)	Head of the projects in effectivization of teacher education models in Western Europe and Czech Republic.
<i>Tsyrlina-Spady T.V.</i>	Doctor of Education, professor	Adjunct Professor, Seattle Pacific University, Seattle, USA	An organizer of the projects in comparative analysis of teacher education models in Russia and the USA.
<i>Helma Brouwers</i>	Doctor of Education, professor	professor of the University of Amsterdam (Holland)	An organizer of the projects in children development by means of play activity in Holland
<i>Vlara Gyurova</i>	Doctor of Education, professor	professor of the "St. Kliment Ohridski" University of Sofia (Bulgaria)	Head of the projects in effectivization of teacher education models in Western Europe and Bulgaria.
<i>Józef Podgórecki</i>	Ph.D., professor	professor of Opole University (Poland)	An organizer of an academic school of social skills.
<i>Žigalova M.P.</i>	Doctor of Education, professor	professor of Brest State university (Republic of Belarus)	An organizer of an academic school of cross-cultural communication (by means of literature).
<i>Bülent Özdemir</i>	Doctor, professor (Ph.D.)	Dean of pedagogical department at Balikesir university (Turkey)	Head of the projects in effectivization of teacher education models in Western Europe and Turkey.

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал, 2016. № 1 (47)

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 Нужи́на, 1/37