

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный педагогический и психологический журнал

№ 4 (42) 2014 г.

Казань, 2014

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

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

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

Подписной индекс № 36625

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

УЧРЕДИТЕЛЬ

ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

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



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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ



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



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



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



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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 378.147

КРЕАТИВНОСТЬ И ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

А.М.Калимуллин, В.Ф.Габдулхаков

Аннотация

Актуальность проблемы интеллектуальной креативности обусловлена потребностью современного образования в педагогах творческого типа. Цель статьи заключается в исследовании особенностей развития креативности студентов – будущих педагогов-бакалавров. Ведущими методами исследования были аналитический и экспериментальный. Результаты исследования показали, что креативность студентов находится на низком уровне, креативность растет к старшим курсам. У студентов заочного отделения креативность намного выше. В статье установлены причины низкой креативности, предлагаются педагогические условия повышения креативности на дневном и заочном отделениях. Материалы статьи могут быть полезными для преподавателей университетов.

Ключевые слова: креативность, интеллект, творческие способности, педагоги-бакалавры, очное и заочное отделения.

Abstract

The relevance of the issue of intellectual creativity is caused by the need of modern education in the teachers of creative type. The purpose of this article is to study the specific features in the creativity development among bachelor students who are going to become teachers. The main research methods were analytical and experimental. The results showed that the creativity of the students is at a low level, and is growing with the years of study. Part-time students have much higher level of creativity. The article finds the reasons of poor creativity, offers pedagogical conditions for increasing the creativity at full-time and part-time courses. The article can be useful for University teachers.

Keywords: creativity, intelligence, creative talent, bachelor students, full-time and part-time departments.

Несмотря на то, что психология – относительно молодая наука, проблемами креативности и интеллекта ее представители интересовались давно. Интересуются этими проблемами и сейчас – психологи, педагоги, работодатели и руководители разных отраслей и направлений.

Что касается высшей школы, то в ней экспериментальным способом установлена зависимость между креативностью преподавателя и креативностью студента [14]. Значит, проблема интересна всем.

Как развивалась эта проблема за рубежом и в России?

Дело в том, что проблемы креативности и интеллекта были обозначены еще в XIX веке, то есть в самом начале оформления психологии как науки.

А история психологии началась в 1879 году с основанной немецким психологом Вильгельмом Вундтом в Лейпциге экспериментальной психологической лаборатории. В 1873 г. Вундт опубликовал книгу «Основы психофизи-

ологической психологии», в которой обосновывал значение психологического исследования. Эта работа заложила основы экспериментальной и ментальной психологии как отдельной науки с определенным кругом проблем и методами исследования. Ученый предполагал, что в психической жизни разворачиваются кумулятивные процессы: ощущения объединяются и формируют более сложные состояния (определенные качества чувств), чувства, соединяясь, тоже могут образовывать временные структуры в соответствии с этим, эмоции – это характерные последовательности чувств с временной структурой [2]. Эти наблюдения стали предпосылкой понимания так называемого эмоционального интеллекта, под которым понимают сейчас способность правильно истолковывать ситуацию и оказывать на неё влияние, интуитивно улавливать то, чего хотят и в чем нуждаются собеседники, обходить конфликты с ними, не поддаваться агрессии и быть коммуникативными.

У истоков психологии стоял и другой ученый – В.М.Бехтерев, который был экстраординарным профессором и заведующим кафедрой психиатрии Казанского императорского университета, в 1885 г. он создал психофизиологическую лабораторию и основал Казанское общество невропатологов и психиатров. В своих исследованиях В.М.Бехтерев показал связь между отдельными участками коры больших полушарий и определенными внутренними органами и тканями – эта работа [11] принесла ему мировую известность. В 1888 г. состоялось яркое событие в истории Казанского университета – В.М.Бехтерев произнес актовую речь «Сознание и его границы», в которой задолго до Зигмунда Фрейда предложил понятие бессознательного. В.М.Бехтерев стал членом редакционного комитета многотомного труда «Traite international de psychologie pathologique» (Париж, 1908-1910), в котором изложил большое количество психиатрических, неврологических, физиологических, морфологических и психологических проблем, разработал собственное учение – объективную психологию (с 1904), затем – психорефлексологию (с 1910) и – рефлексологию (с 1917) [1]. Опираясь на объективные критерии, он считал возможным изучать не только осознаваемые, но и неосознанные психические явления. Следовательно, В.М.Бехтерев вплотную подошел к пониманию креативности как способности, проявляющейся на неосознаваемом уровне, – в мышлении, чувствах, характеризующих и личность в целом, и продукт деятельности этой личности.

Таким образом, еще основатели психологической науки – Вундт и Бехтерев – заложили основы изучения креативности и интеллекта. Сейчас креативность и интеллект как предметы психологической науки стали изучаться в контексте совершенствования тестовых методик, хотя многие из авторов этих методик признавали и признают, что умение выполнять интеллектуальные тесты никак не отражается на умении людей решать разного рода проблемы: для успешного решения проблемы нужны иные способности, не интеллектуальные.

Креативность и интеллект проявляются через способности. Советский психолог Б.М.Теплов выделял три главных признака способностей: 1) индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отно-

шении которых все люди равны; 2) успешное выполнение какой-либо деятельности или многих деятельностей; 3) способность не сводится к тем занятиям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [9]. Как видим, даже само определение способностей говорит о том, что ими владеют, как правило, люди креативные, ориентированные на творчество.

Креативность (от лат. *creatio* – созидание), по Торренсу, – это чувствительность к задачам, дефициту и пробелам знаний, стремление к объединению разноплановой информации; креативность выявляет связанные с дисгармонией элементы проблемы, ищет их решения, выдвигает предположения и гипотезы о возможности решений; проверяет и опровергает эти гипотезы, видоизменяет их, перепроверяет их, окончательно обосновывает результат [12]. Все это сейчас достаточно широко развивается в печатных и электронных изданиях.

Наиболее известным изданием, отражающим результаты психологических исследований креативности и интеллекта в России, является журнал «Вопросы психологии», в США – ежемесячник "American Psychologist", в американском журнале публикуются теоретические и эмпирические статьи. Кроме того популярны среди ученых такие журналы, как: "Behavioral Neuroscience", "Clinical Research Digest", "Contemporary Psychology", "Developmental Psychology", "J. of Applied Psychology", "J. of Comparative Psychology", "J. of Consulting & Clinical Psychology", "J. of Counseling Psychology", "J. of Educational Psychology", "J. of Experimental Psychology" (серии: General; Human Perception and Performance; Learning, Memory, and Cognition), "Professional Psychology: Research and Practice", "Psychological Abstracts", "Psychological Assessment: A J. of Consulting and Clinical Psychology", "Psychological Review", "Psychology and Aging".

Исследования творческих способностей по Программе Американской психологической ассоциации обычно размещаются в специальной рубрике «Психология искусства». Публикации по креативности сосредоточены в двух крупных журналах: «The Creative Behavior», основанном в 1967 году и «The Creativity Research Journal», который существует с 1988 года. Однако в первом журнале, ориентированном на широкий круг читателей, преобладают теоретические и обзорные статьи. Второй

журнал рассчитан на психологов-исследователей.

В современной России исследования по психологии творческих способностей, креативности и интеллекта проводятся в рамках концепции и программы «Одаренные дети». В этой программе подчеркивается, что создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных социальных задач современного общества. Наличие социального заказа способствует интенсивному росту работ в этой области [6].

Не секрет, что сейчас работодатели (заведующие детскими организациями, директора школ и гимназий) хотят видеть у молодого педагога креативность, творческие способности, необходимые для организации развивающей, лично ориентированной работы с детьми. При этом интеллект педагога их интересует в меньшей степени. Хотя сама по себе креативность часто связана с умением решать интеллектуальные задачи.

Структура интеллекта по Э.П.Торренсу (от лат. *structura* – взаиморасположение и *intellectus* – ум) – модель интеллекта. Сейчас в этой модели выделяют такие элементы, как вербальное понимание, пространственные представления, индуктивные рассуждения, счетная способность, память, перцептивная быстрота, речевая беглость [13]. При этом в психологической литературе до сих пор ведутся активные споры по поводу того, являются ли интеллектуальность и творчество частями одного и того же процесса (смежные гипотезы) или представляют различные умственные процессы (непересекающиеся гипотезы). Данные, полученные в ходе попыток увидеть связь между интеллектом и творчеством, начиная с 1950-х годов (Бэрон Гилфорд, Уолак, Коган), постоянно демонстрировали, что связь между этими двумя понятиями достаточно мала, чтобы позволить рассматривать их как абсолютно различные понятия.

Специалисты из колледжа William Mary [16] провели анализ 300 000 тестов Торренса и обнаружили, что коэффициент креативности (CQ) среди молодежи в США в последние 2-3 десятилетия не растёт. Хуже того, начиная с 90-х гг. он стабильно снижается, причём довольно сильно. Самую худшую динамику по тесту креативности Торренса показывают дети

(от детского сада до шестого класса). Нехорошие тенденции в начале третьего тысячелетия отмечает и Д.И.Фельдштейн, анализируя материалы исследований детей дошкольного и подросткового возраста в России: снижение памяти, интеллекта, креативности, умственных способностей [10]. Причинами этого он считает экономическую нестабильность в обществе, рост тревожности, социальной незащищённости людей, негативное влияние на психику и развитие личности современных информационных образовательных ресурсов.

В США для компенсации негативных тенденций стали создавать школы для формирования креативности. В такие школы принимают детей по результатам теста Стенфорд-Бине с результатом IQ – 135. Поэтому не случайно большой процент нобелевских лауреатов принадлежит именно США.

В Японии интеллектуальные способности, обученность тоже рассматривают как важные показатели. Поэтому японцы особое внимание уделяют формированию творческих способностей. Они понимают, что в креативности особую роль играют личностные качества.

К наиболее важным качествам креативного человека американцы относят: самоуверенность, скептицизм, критичность. Выводы других людей креативный индивид должен проверить. Креативных людей отличают также самодовольство, агрессивность, недоброжелательность, дискомфортность, эмоциональная возбудимость, склонность к бунтарству, радикализм [15].

Батарея теста креативности П.Торренса представляет собой задание «Закончи рисунок». Для того чтобы объяснить роль творческих способностей в понимании, предсказании и развитии творчества П.Торренс предложил модель из трех частично пересекающихся окружностей, соответствующих творческим способностям, творческим умениям творческой мотивации. Высокий уровень творческих достижений может ожидаться только при совпадении всех этих трех факторов.

Попытка адаптации одного из субтестов полного теста Торренса была предпринята А.Н.Ворониным – субтеста «Завершение картинок» (Complete Figures) – на выборке менеджеров в возрасте от 23 до 35 лет. Тест адаптирован в 1993-1994 годах в лаборатории диагностики способностей и ПВК Института психологии Российской академии наук [5].

В настоящее время разработано огромное количество тестов для измерения креативности и интеллекта. Тесты на креативность разрабатывали, кроме Торренса, Дэвид Джэбллу, Брок Дэвис, Джой Пол Гилфорд, Карл Данкер, Дж. Брунер и мн. др.

Эти тесты существенно дополняют морфологические тесты жизненных ценностей (МТЖЦ) В.Ф.Сопова, Л.В.Карпушиной, Ш.Шварца, Б.Басса, О.Ф.Потемкиной, Д.А.Леонтьева, А.Маслоу и др.

В результате сформировалось два направления изучения креативности:

1. Изучение креативности – выяснение познавательных моментов креативности. Изучали – насколько креативность зависима от интеллектуального развития человека.

2. Выяснение того, является ли личностная сущность существенным аспектом креативности. Основное внимание уделяется анализу личностных, мотивационных характеристик креативных индивидов.

Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) определяет мотивационно-ценностную структуру личности, служит для диагностики основных жизненных ценностей человека. Методика возникла как результат использования и дальнейшего усовершенствования методики И.Г.Сенина [8]. Под понятием жизненная ценность понимается отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту, и признание его как важного, имеющего жизненную важность.

В список жизненных ценностей входят: развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, активные социальные контакты, собственный престиж, достижения, собственная индивидуальность и др.

Впоследствии были выделены следующие характеристики для оценки творческих достижений тех, кто продемонстрировал высокие тестовые показатели: 1) количество достижений в естественных и гуманитарных науках, искусстве, организаторской деятельности в период обучения в вузе; 2) аналогичный показатель достижений после окончания вуза; 3) показатель творческого стиля жизни (определяется самим испытуемым по списку из 22-х видов творческого поведения); 4) оценка творческих достижений независимыми экспертами; 5) экспертная оценка профессиональных планов.

При этом надо осознавать, что любая оценка способностей студента может повлиять на его дальнейшее поведение и даже на судьбу. Ведь большинство студентов в той или иной степени очень внушаемы и могут воспринять результаты теста как руководство к действию или к бездействию. Ведь *тесты креативности Торренса, Гилфорда* и др. звучат не только внушительно, но и продаются в России за немалые деньги (несмотря на их доступность в Интернете). Практические психологи замечают, что иногда студент, получив неудовлетворительный результат, может махнуть на свою креативность рукой. На результаты тестов может повлиять просто плохое настроение или боязнь плохого результата.

Каков уровень творческого потенциала и креативности у студентов бакалавриата педагогического профиля? Учатся ли в наших вузах нестандартно мыслящие студенты? Мы использовали тест на диагностику творческого потенциала и креативности по шкале «Уровень творческого потенциала (креативности)» в интерпретации Е.И.Рогова [7] и проанализировали ответы студентов трех вузов (общая выборка за 2011-2014 гг. составила 475 человек – студентов очного и заочного отделений).

Вопросы диагностировали границы любознательности респондента, уверенность в себе, постоянство, зрительную и слуховую память, стремление к независимости, способность абстрагироваться и сосредоточиваться. Эти показатели в определенной степени отражали уровень творческого потенциала и креативности.

Испытуемым надо было выбрать один из предложенных вариантов ответов. Предлагались такие вопросы: 1. Считаете ли вы, что окружающий вас мир может быть улучшен? 2. Думаете ли вы, что сами сможете участвовать в значительных изменениях окружающего мира? 3. Считаете ли вы, что некоторые из ваших идей принесут значительный прогресс в той сфере деятельности, которую вы выберете? 4. Считаете ли вы, что в будущем будете играть столь важную роль, что сможете что-то принципиально изменить? 5. Когда вы решаете что-то сделать, уверены ли в том, что дело получится? И др.

Обработка результатов теста: баллы насчитались по следующей схеме: ответ «а» – 3 балла, «б» – 1, «в» – 2 балла.

Интерпретация результатов теста

• 48 и более баллов – в вас заложен значительный творческий потенциал, который представляет вам богатый выбор творческих возможностей. Если вы на деле сможете применить ваши способности, то вам доступны самые разнообразные формы творчества.

• 18-47 баллов – у вас есть качества, которые позволяют вам творить, но есть и барьеры вашего творчества. Самый опасный – страх, особенно у людей, ориентированных на обяза-

тельный успех. Боязнь неудачи сковывает воображение – основу творчества. Страх может быть и социальный, страх общественного осуждения. Любая новая идея проходит через этап неожиданности, удивления, непризнания, осуждения окружающими. Боязнь осуждения за новое, непривычное для других поведение, взгляды, чувства сковывает творческую активность, уничтожает творческую личность.

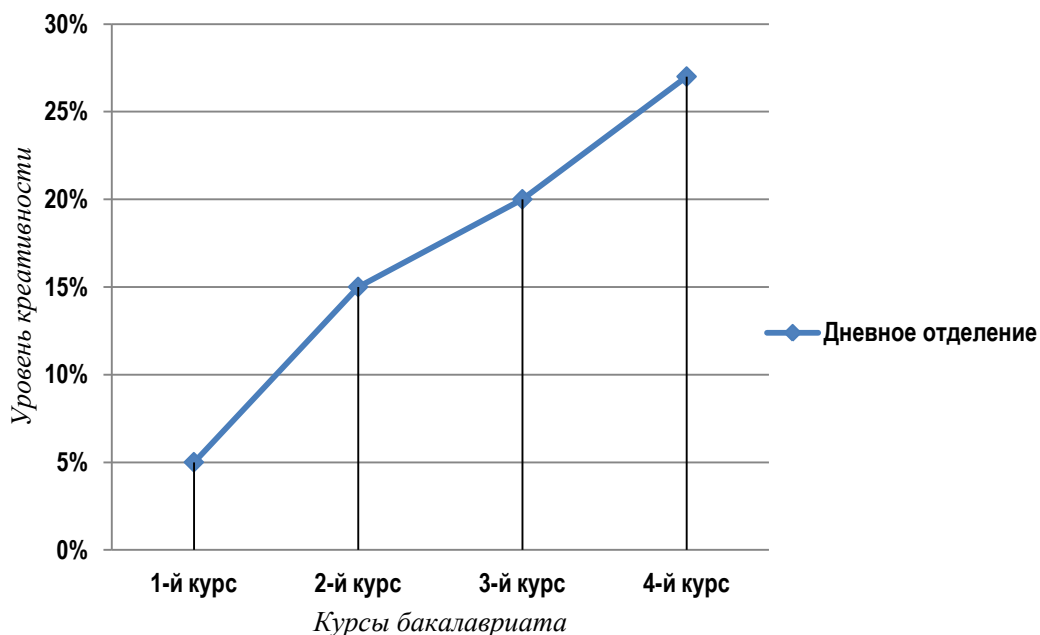


Диаграмма 1. Количество креативных студентов на дневном отделении педагогического бакалавриата

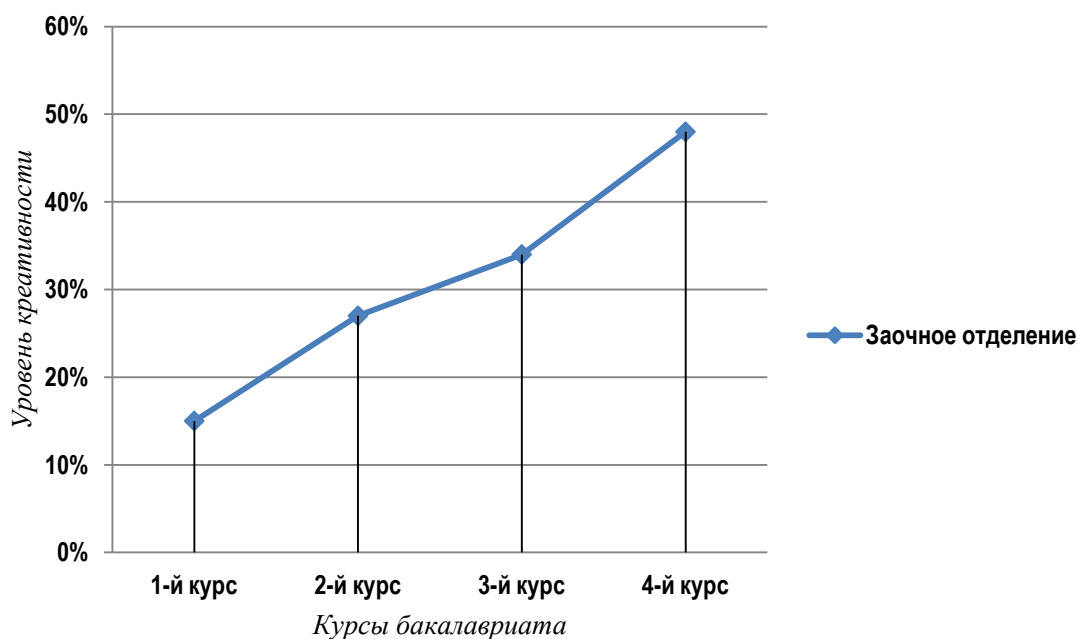


Диаграмма 2. Количество креативных студентов на отделении заочного обучения педагогического бакалавриата

Кроме этих методик, были использованы и стандартные тесты Торренса и Гилфорда. При подведении итогов использовались средние показатели разных тестов. В результате оказалось, что нестандартно мыслящих студентов не очень много: 84% студентов набрали от 12 до 20 баллов, 26% - от 20 до 35 баллов. Это средние показатели для студентов всех курсов (от первого до четвертого).

Однако, если смотреть эти данные в динамике по курсам, картина выглядит неоднозначно (см. диаграммы 1, 2). Как видим, на первом курсе дневного отделения креативных студентов примерно 5%, на втором – 15%, на третьем – 20%, на четвертом – 27%, то есть происходит увеличение креативных студентов. Иначе говоря, образовательная деятельность во многих вузах положительно влияет на креативность: прирост составляет от 5% до 10%. На заочном отделении картина другая: на первом курсе креативных студентов 15%, на втором – 27%, на третьем – 34%, на четвертом – 48%, то есть на заочном отделении количество креативных студентов растет и в то же время оказывается на порядок выше, чем на дневном: на первом курсе – 15% против 5%, на втором – 27% против 15%, на третьем – 34% против 20%, на четвертом – 48% против 27%. При этом прирост креативности на каждом курсе от 12% до 14%. Студенты заочного отделения оказались в этом смысле намного более успешными.

В чем причина?

На дневное отделение приходят учиться в основном выпускники школ, не имеющие опыта работы, на заочное – работающие педагоги, психологи, методисты, заведующие детскими организациями, т.е. люди, уже реализовавшие себя в работе и пришедшие учиться для углубления своих компетенций и совершенствования педагогического мастерства.

Однако на дневном отделении проводится большое количество мероприятий, казалось бы, развивающих креативность студентов, а на заочном их нет. У заочников – большая практическая (и часто, действительно, креативная) работа в образовательных учреждениях (между двумя сессиями в год). При этом образовательная деятельность студентов на дневном и заочном отделениях (в части ее творческого, креативного содержания) принципиальных отличий не имеет: она осуществляется одними и

теми же преподавателями по одним и тем же учебно-методическим комплексам.

Однако на заочном отделении, очевидно, доминирует практика, а на дневном – теория. При этом существенную часть педагогических средств активизации креативности на дневном отделении занимает воспитательная работа.

Наши исследования показывают, что эта работа стимулирует креативность, но, к сожалению, часто не в смысле ее профессионализации, а в смысле творческого отношения к жизни. Поэтому в будущем такие креативные выпускники легко меняют профессию и практически сводят на нет полученное в вузе профессиональное образование.

В воспитательных мероприятиях крайне редко присутствует познавательная информация, актуальная для будущей профессиональной деятельности студентов; эти мероприятия делают студентов раскрепощенными и коммуникативными, но не дают представления об этике воспитания и развития ребенка, не приобщают студентов к нормам и культуре поведения, принятым в педагогической среде; ориентация мероприятий на развитие нестандартного мышления часто противоречит воспитанию у будущих педагогов педагогических ценностей (гуманизма, педагогической чести, достоинства, педагогической культуры).

Выводы.

1. Теоретическая подготовка педагогов на дневном отделении должна сопровождаться непрерывной педагогической практикой. Эта практика позволит связывать научное содержание с потребностями современного образования и с личным участием студента в процессе воспитания, обучения и развития детей.

2. Воспитательная работа в вузе (студенческое движение, студенческая самодеятельность, студенческое научное творчество, студенческий театр и т.д.) необходимо продумывать с точки зрения их профессиональной направленности в трех аспектах: 1) познавательном (приобщение студентов к знаниям, необходимым для их будущей профессии); 2) нравственно-этическом (приобщение студентов к нормам поведения, характерным для лучших педагогов России); 3) мировоззренческом (приобщение студентов к гуманистическим педагогическим ценностям, формирование у них патриотизма, педагогической чести, достоинства).

3. Необходимо поддерживать и развивать заочную форму обучения как наиболее эффективную и успешную модель подготовки педагогических кадров в России на базе среднего специального образования (лицеев, колледжей, техникумов). Следует оптимизировать педагогический кластер «Школа – педагогический колледж – вуз – ИПК» на принципах преемственности, системности и индивидуальной траектории подготовки, развития и саморазвития педагога.

Литература

1. Бехтерев, В.М. Коллективная рефлексология. - П., 1921. - 135 с.
2. Вундт, В. Введение в психологию (Einführung in die Psychologie). - М.: Ком. Книга, 2007. - 168 с.
3. Габдулхаков, В.Ф., Яшина, О.В. Об индикаторах педагогического мастерства. // Научный журнал «Образование и саморазвитие». - 2013. - № 4(38). - С. 63-71.
4. Камалова, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов - будущих учителей начальных классов. - Гуманитарные, социально-экономические и обществ. науки. - 2014. - № 1. - С.128-131.
5. Матюшкин, А.М. (ред.) Фигурная форма А теста творческого мышления Э. Торранса, адаптированного сотрудниками Общесоюзного центра "Творческая одаренность" НИИ ОПП АПН СССР. - М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1990.
6. Министерство образования и науки Российской Федерации: Федеральная целевая программа "Одаренные дети" Богоявленская Д.Б., Шадринков В.Д., Бабаева Ю.Д., Холодная М.А. и др. - М., 2003, 2011, 2012.
7. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 2. - М., 1999.
8. Сенин, И.Г. Психодиагностика ценностно-ориентационной сферы личности как метод социально-психологического исследования. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 2000. - 21 с.
9. Теплов, Б.М. Способности и одаренность // Ученые записки ГНИИ психологии. М., 1941.
10. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. // Психологический журнал. - 2010. - № 2. - С. 4-5.
11. Bechterew, W.M. La suggestion et son rôle dans la vie sociale; trad. et adapté du russe par le Dr P. Kéraval. Paris: Boulangé, 1910.
12. Torrance, E.P. Developing creative thinking through school experience // (Ed.) Parnes S.J. Harding H.F. A Source Book of creative Thinking. N.Y., 1962.
13. Torrance, E.P. Education and creativity // (Ed.) Taylor C.W. Creativity: Progress and Potential. N.Y., 1964.
14. 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. <http://authors.elsevier.com/td/article/S1877042814047880>
15. <http://ideal-solutions.ru/category/creative-week>
16. <http://hr-portal.ru/news/vpervye-zafiksirovano-snizhenie-kreativnosti-po-testu-torransa-v-ssha?page=0>

УДК 159.99

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВЛИЯНИЯ РЕФЛЕКСИИ НА ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ

А.О.Прохоров, А.В.Чернов

Аннотация

В представленной статье показаны закономерности влияния рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности. Выявлено, что влияние рефлексии в процессе регуляции состояний опосредуется субъектно-личностными характеристиками, индивидуально-психологическими особенностями, используемыми метастратегиями поведения, а также характеристиками сознания студентов.

Ключевые слова: рефлексия, психическое состояние, метастратегии поведения, регуляция, индивидуально-психологические особенности.

Abstract

The present paper shows the influence regularities of reflection on the mental state of students in the educational activity. It is showed that the influence of reflection in the process of mental states regulation is mediated by subject-personal characteristics, individual psychological characteristics, used behavioral metastrategies, as well as the characteristics of the consciousness of students.

Keywords: reflection, mental state, behavioral metastrategies, regulation, individual psychological characteristics.

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

На настоящий момент установлено, что в структуре сознания рефлексия занимает особое место. Она выполняет как когнитивную функцию, связанную с отражением содержания психики, так и регулятивную, проявляющуюся в контроле над эмоционально-волевыми и мыслительными процессами. Согласно нашим исследованиям [8, 9, 11, 15, 16], рефлексивные механизмы образуют устойчивые функциональные комплексы, состоящие из операциональных средств, интенциональных моделей, когнитивных и регулятивных метапроцессов и метасвойств, становление которых осуществляется в диапазоне текущего времени и в условиях повторяющихся или близких ситуаций жизнедеятельности. Функциональные комплексы являются основой более сложного уровня регуляции, обуславливая пролонгированную актуализацию состояний с определенными параметрами со стороны знака, качества, интенсивности и длительности. Развертывание такого рефлексивного комплекса, а также его параметры определяются требованиями социального функционирования субъекта, спецификой профессиональной деятельности, событиями и ситуациями жизнедеятельности, как повседневными, так и напряженными. Функциональные комплексы могут перестраиваться в ходе регуляции при изменении социальных аспектов бытия и в случае их недостаточной эффективности.

Отметим также, что рефлексивные процессы субъекта и рефлексия, в целом, порождают новые смыслы и значения, новые отношения, создавая и определяя возникающие стратегии и планы, способы и приёмы регуляции состояний. Основной психологический механизм рефлексии, обуславливающий трансформирующие и генеративные функции, повышающий меру субъектности регуляции – внутренний диалог. Он приводит к произвольному манипулированию идеальными содержаниями в умственном плане, основанными на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом, связанным с направленностью этого процесса на самого себя как на объект рефлексии. Такие действия позволяют увидеть максимальное количество вариантов регуляции состояний и выбрать адекватное ситуации. В этом контексте выделим также дифференциальный аспект

рефлексивной регуляции состояний, связанный с разными фокусами направленности сознания: на внешний интенциональный объект, на самого себя, на себя и на объект. Эти действия предполагают самодистанцирование, способность посмотреть на себя со стороны и на посторонние объекты за пределами актуальной ситуации. Именно благодаря рефлексивности человек способен управлять закономерностями своего функционирования и даже влиять на них. Через рефлексивные процессы «субъект регулирует, а частично и раскрывает в себе иные закономерности и особенности самого себя» [2, с. 124].

Рассматриваемые процессы рефлексивной регуляции состояний особенно актуальны в учебной деятельности студентов. И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов [10], обобщив все сведения, имеющиеся в области научного знания, выделяют несколько видов рефлексии: кооперативную, личностную, коммуникативную и интеллектуальную. Предметом интеллектуальной рефлексии являются знания о предмете и характере действия с ним. Данная рефлексия рассматривается в основном в связи с проблемами организации познавательных процессов переработки поступающей информации и выработки способов обучения по решению однотипных задач. Исследователи полагают, что учет специфики рефлексии позволит улучшить процесс обучения. Ими было выделено несколько типов рефлексии, которые повышают уровень творческого мышления учащихся. Авторами обнаружено, что, если учащийся сам может решить задачу, то для успешного умственного процесса нужно лишь включение интеллектуальной рефлексии. Если же задание можно решить в присутствии преподавателя, но вне общения и взаимодействия с ним, в форме помощи в нахождении решения, то в умственный процесс, кроме интеллектуальной рефлексии, включается еще и личностная рефлексия. Если же поиск решения задачи происходит в процессе дискуссии в группе, то добавляется также и коммуникативная форма рефлексии. В том случае, если этот процесс под контролем преподавателя, то, кроме выше отмеченных, задействована и кооперативная рефлексия.

Один из основоположников метакогнитивного подхода в зарубежной психологии Дж.

Флейвелл [12] выделил три фактора, влияющих на формирование метакогнитивного опыта, необходимого для успешной учебной деятельности: во-первых, это сам субъект, его знания о себе; во-вторых, задача, которую нужно решить; и, наконец, в-третьих, – стратегия или выбор способа решения задачи. При этом метакогнитивный опыт появляется в ситуациях, требующих особых усилий, тщательности и точности, а также в особо важных новых условиях или в динамичных задачах.

В свою очередь, А.М.Грант [14] определяет рефлексивные процессы через понятие «склонность к самоанализу». По его мнению, эта склонность должна измеряться не сама по себе, а через оценку метакогнитивных процессов рефлексии. При этом было обнаружено, что высокая склонность к самоанализу связана с гибкостью, внутренним локусом контроля и реалистичностью мышления. Согласно исследованиям зарубежных ученых сформированность рефлексивных механизмов дает возможность студентам быть гораздо продуктивнее в своих метакогнитивных связях с действительностью [13]. Из этого автор делает вывод, что, чем более выражены метакогнитивные механизмы регуляции интеллектуальной деятельности, тем выше продуктивность учебной деятельности.

Схожее понятие «самомониторинга», как черты личности, было введено М.Снайдером [18]. В состав данного понятия входит и способность субъекта отслеживать через наблюдение за собой и саморегуляцию свое экспрессивное поведение и самопрезентацию в новых ситуациях, а также осуществление этой способности, а именно, управление оказываемым на людей впечатлением. Самомониторинг, таким образом, рассматривается как тенденция и способность к саморефлексии в коммуникативных ситуациях.

Данные представления легли в основу проведенной нами серии исследований закономерности влияния рефлексии на психические состояния в учебной деятельности студентов

Процедура и методы исследования

Для исследования роли рефлексии в регуляции психических состояний студентов были сформированы две выборки: одну выборку составили студенты технических специальностей в количестве 73 человек, а другую – студенты гуманитарных специальностей в количе-

стве 75 человек в возрасте 18-21 лет (юноши и девушки). Данное исследование проводилось в трех различных по содержанию формах учебной деятельности: лекция, семинар и экзамен. Отметим, что занятия со студентами велись по профильным предметам, соответствующим их специальностям. В работе был использован метод «полярных групп», где из всей совокупности испытуемых были сформированы 3 группы, различающиеся по выраженности уровня рефлексии. Студенты, получившие высокие результаты по методике А.В.Карпова [2] (7 стенов и более), были определены в группу «высокореклексивных», тогда как набравшие 4 стена и менее попали в группу «низкореклексивных». В процессе исследования были использованы следующие методы статистической обработки: корреляционный анализ методом Пирсона, многофакторный дисперсионный анализ (MANOVA) и структурный анализ по обобщенным показателям – индексы когерентности и организованности структуры. Для обработки результатов применялась стандартная программа статистического анализа «SPSS 16.0».

В ходе исследования использовались следующие психодиагностические методики: 1. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М.Гранта, включающая шкалы социорефлексии и ауторефлексии [14]. 2. Методика диагностики общего уровня развития рефлексии [2]. 3. Методика диагностики метакогнитивной включенности в деятельность, Schraw & Dennison (MAI) [17]. 4. Методика Г.С.Никифорова, для диагностики индивидуальной меры развития процессов самоконтроля [6]. 5. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [5]. 6. Методика «Рельеф психического состояния личности» [4]. 7. Методика самооценки метакогнитивного поведения ЛаКоста [2]. 8. Опросник Д. Эверсона [2]. 9. Методика «16-ти факторный опросник Р.Б.Кеттелла» [1]. 10. Методика исследования самооценки личности С.А.Будасси [7]. 11. Методика EPQ Г.Айзенка [7]. 12. Методика «Тест смысловых ориентации» Д.А.Леонтьева [3]. 13. «Методика изучения рефлексивных процессов: распознавания, осознания и идентификации» А.О.Проخورова и А.В.Чернова.

Результаты и их обсуждение

Нами исследовались отношения между метастратегиями и рефлексивной регуляцией состояний. В результате анализа данных было

установлено, что на рефлексивную регуляцию состояний оказывают влияние следующие метастратегии поведения человека: осознанное принятие решений ($p \leq 0.020$), осмысление полученных результатов ($p \leq 0.050$), определение точной формулировки ($p \leq 0.043$), проигрывание позиции собеседника ($p \leq 0.049$), письменная фиксация собственных мыслей ($p \leq 0.050$), а также построение ментальных репрезентаций опыта ($p \leq 0.007$).

Стратегия построения ментального опыта одна из наиболее часто используемых в реф-

лексивной регуляции психических состояний. При активном использовании данной метастратегии интенсивность состояния остаётся высокой, независимо от уровня рефлексии. Однако, в случае редкого использования стратегии, интенсивность состояний значительно возрастает с ростом рефлексии переживаний (с 40 до 82 баллов), то есть состояние низкого уровня интенсивности переходит в состояние высокой интенсивности. Таким образом, рефлексия усиливает влияние метастратегии на состояния, выполняя функцию фасилитатора.

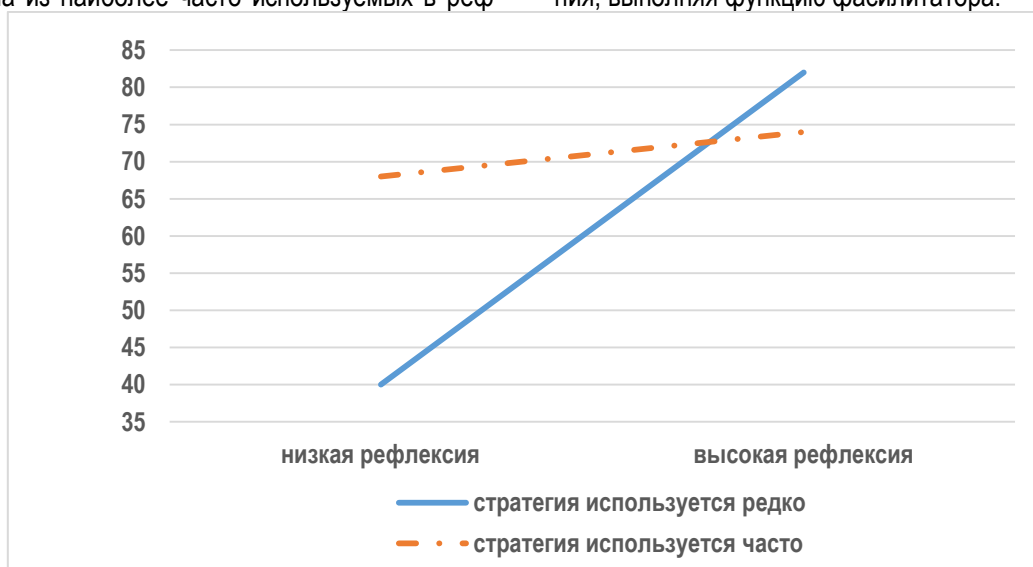


Рис. 1. Влияние метастратегии «построение ментального опыта» на рефлексивную регуляцию психических состояний студентов

Также обнаружено влияние стратегий планирования действий и самопроверки на рефлексивную регуляцию психических состояний ($p \leq 0.050$). В этом случае высокорефлексивным субъектам характерна высокая интенсивность состояния при редком использовании стратегии планирования действий и максимально низкая интенсивность – при частом её применении. Противоположная зависимость наблюдается у низкорефлексивных субъектов: их состояния наиболее интенсивны при использовании данной стратегии. Несколько иначе обстоит дело со стратегией самопроверки: при редком ее применении интенсивность состояний неизменна, вне зависимости от уровня рефлексии. Если же стратегия используется часто, то с ростом рефлексии возрастает и уровень интенсивности психического состояния (с 69 до 82 баллов).

С целью исследования влияния интегральных процессов (пространственной и вре-

менной антиципации) на рефлексивную регуляцию психических состояний. В результате обработки данных с помощью дисперсионного анализа было установлено, что влияние антиципации статистически значимо на уровне $p \leq 0.008$ и объясняет 67% дисперсии средних значений психических состояний. Также статистически значимыми (по F-критерию Фишера) являются влияния показателей ауторефлексии (осознания собственных переживаний) и личностного свойства (прогностичности) ($p \leq 0,004$). Лица, обладающие низкой прогностической способностью, независимо от показателя рефлексивности, демонстрируют наиболее высокую интенсивность всех показателей психических состояний. Студенты с низким уровнем ауторефлексии и высокими характеристиками антиципации также испытывают состояния высокой интенсивности, чего не наблюдается у лиц с высокой рефлексией своих переживаний:

их состояние характеризуется низкими значениями.

В результате обработки материалов исследования были установлены следующие закономерности. Интенсивность состояний у лиц с низким и средним уровнем способности к планированию остаётся неизменной в континууме от низкой к высокой рефлексии, тогда как интенсивность состояний у лиц с высокими способностями планирования возрастает с ростом уровня рефлексивности. Состояния высокого уровня интенсивности присущи низкореклексивным субъектам со средними показателями оценки результатов. Однако, по мере роста рефлексии, лица со средней способностью к оценке результатов переживают менее интенсивные состояния.

Субъектно-личностные характеристики и рефлексивная регуляция состояний. В результате применения многофакторного дисперсионного анализа были получены результаты, свидетельствующие о зависимости влияния рефлексии на психические состояния от локуса контроля. Полученная модель дисперсионного анализа статистически значима на уровне $p \leq 0.017$ и объясняет примерно 27% дисперсии средних значений психических состояний. Статистически значимыми являются влияния взаимодействующих показателей ауторефлексии (осознания собственных переживаний) и локуса контроля (по F-критерию Фишера $p \leq 0,004$) на состояния субъекта.

Установлено, что независимо от локуса контроля, высокореклексивные субъекты переживают средние по интенсивности психические состояния. Однако в случае низкой рефлексии наблюдается значимое различие переживаемых состояний у представителей разных групп: экстерналы испытывают наименее интенсивные состояния, тогда как люди с внутренним локусом контроля – более интенсивные именно при низком уровне рефлексии.

Кроме того, изучалось влияние характера на рефлексивную регуляцию состояний. В результате анализа установлено, что это влияние опосредовано общительностью, смелостью и уровнем самоконтроля субъекта. Указанные черты характера могут выступать в качестве

метасвойств личности. Так, состояния высокого уровня интенсивности характерны для низкореклексивных и общительных студентов. На другом полюсе располагаются некоммуникабельные и высокореклексивные лица – интенсивность их состояний значительно снижена. Обнаружено, что с ростом уровня рефлексии возрастает интенсивность психических состояний у лиц с высокими показателями смелости и решительности, в то время как интенсивность состояний «робких» снижается по мере увеличения уровня рефлексии. Наиболее высокие по интенсивности состояния переживаются высокореклексивными и смелыми, а также низкореклексивными и менее смелыми субъектами. Рассматривая влияние самоконтроля, отметим, что у лиц с высоким самоконтролем происходит снижение интенсивности состояний в диапазоне от низкой рефлексии к высокой. Интенсивность переживаемых состояний у лиц с низким самоконтролем повышается при высокой рефлексии.

Интересными выглядят результаты изучения влияния рефлексии на психические состояния лиц с разным уровнем самооценки. В результате исследования было установлено, что наименее интенсивные состояния наблюдаются у лиц с низкой рефлексией собственных переживаний и нормальной самооценкой, а также у лиц с высокой рефлексией и низкой самооценкой. Субъекты с низкой самооценкой и рефлексией склонны демонстрировать наиболее интенсивные проявления состояний в обыденной ситуации, так же, как и высокореклексивные субъекты с нормальной оценкой собственного Я.

Установлено, что в случае доминирования направленности на себя, влияние рефлексии проявляется в увеличении такой составляющей состояния как активность поведения. При доминировании направленности на взаимодействие рефлексия влияет на переживание, как составляющую состояния, и увеличивает все показатели состояния. В случае доминирования направленности на задачу, рефлексия связана практически со всеми показателями шкал состояний. Отметим, что взаимосвязь, в этом случае, наиболее значимая.

Таблица 1.

Взаимосвязь рефлексии и подструктур психических состояний в группах с разным типом направленности*

Направленность /подструктура состояния	Переживания	Психические процессы	Поведение	Физиологические реакции	Среднее по подструктурам
Направленность на себя	,499	,677	,016	,330	,199
Направленность на взаимодействие	,030	,547	,365	,179	,045
Направленность на задачу	,006	,378	,308	,001	,002

*В таблице указана значимость корреляций

Индивидуально-психологические особенности и рефлексивная регуляция состояний. Кроме того, исследовались отношения между экстра-интроверсией, эмоциональной устойчивостью и рефлексией. Согласно полученным результатам, влияние рефлексии на интенсивность психических состояний опосредовано эмоциональной устойчивостью субъекта ($p \leq 0,030$). С ростом рефлексивности интенсивность состояний возрастает у эмоционально неустойчивых студентов, в то время как выраженность состояний эмоционально устойчивых, наоборот, снижается. Наименее интенсивные состояния характерны для низкорефлексивных и эмоционально неустойчивых лиц. Наиболее интенсивны состояния высокорефлексивных меланхоликов и холериков, а также низкорефлексивных сангвиников. Интенсивность переживаний интровертов снижается с ростом способности к ауторефлексии, то есть, высокорефлексивные флегматик и меланхолик чаще переживают состояния низкой активности. Подобные состояния испытываются и низкорефлексивными экстравертами.

В процессе изучения влияния смысло-жизненных ориентаций субъекта на рефлексивную регуляцию психических состояний было установлено, влияние общего показателя смысло-жизненных ориентаций на рефлексивную регуляцию психических состояний на уровне $p \leq 0,001$, что объясняет более 58% дисперсии средних значений психических состояний.

В случае высокой степени осмысленности жизни и её компонентов (целеустремлённость, высокая эмоциональная насыщенность жизни), независимо от показателя рефлексии, челове-

ку свойственно испытывать состояния высокого уровня активности. При низких показателях осмысленности жизни, но высокой рефлексии, переживаемые состояния остаются достаточно интенсивными, однако, по мере снижения уровня рефлексии, значительно падает и интенсивность переживаемых состояний субъекта.

Высокий эмоциональный интеллект способствует переживанию стенических и астенических состояний в зависимости от показателя рефлексивности субъекта. Наиболее интенсивные состояния характерны для низкорефлексивных с высоким уровнем эмоционального интеллекта, а наименее интенсивные – для людей с одинаково высокими показателями рефлексии и эмоционального интеллекта. Таким образом, рефлексия становится ключевым фактором изменения состояний лиц с высоким эмоциональным интеллектом.

Установлено, что уровень рефлексии по-разному влияет на интенсивность переживаемых психических состояний в зависимости от показателей продуктивности различных видов познавательных процессов. Согласно полученным данным, низко- и «высокорефлексивные» студенты с высокой оперативной памятью испытывают более яркие переживания, тогда как лица с низкой оперативной памятью переживают астенические психических состояния. Обнаружено, что «высокорефлексивные» студенты с низкой продуктивностью когнитивных процессов, а также «низко- и среднерефлексивные» с высокими показателями памяти и мышления переживают состояния наиболее низкой интенсивности.

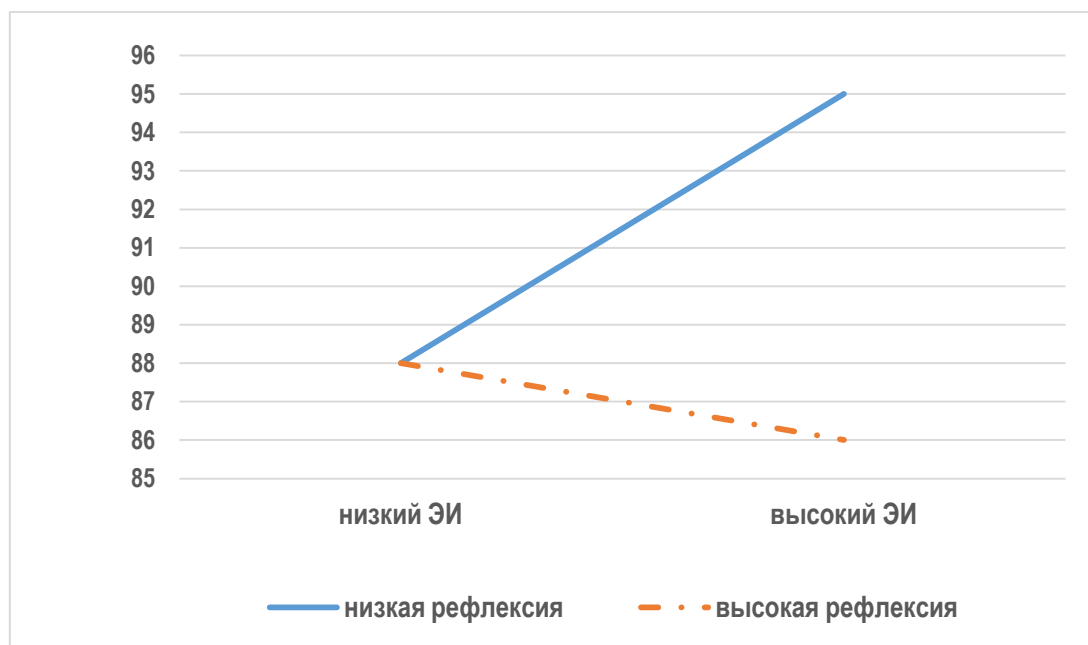


Рис. 2. Влияние уровня эмоционального интеллекта на рефлексивную регуляцию психических состояний студентов

Следующей и ключевой задачей исследования было установление характера взаимодействия психических состояний и рефлексии в зависимости от предпочитаемого стиля обучения студентов. Так, было выявлено, что интенсивность переживаемых состояний различна в случае использования рационального / иррационального стиля обучения студентами с разными показателями рефлексии. Люди с преобладанием полюса «рациональность» более склонны к познанию фактов и оперированию точными данными. Уровень психической активности данных студентов находится на невысоком уровне и меняется незначительно с ростом показателя рефлексии. Иначе обстоит дело со студентами, предпочитающими иррациональный способ обучения. Испытуемые, склонные к познанию возможностей и абстрактных закономерностей, лучше достраивают незаконченные ментальные конструкции, но, в то же время, более склонны допускать ошибки в процессе мышления. «Высокореклексивные» студенты данной категории чаще испытывают астенические состояния, что обусловлено их частыми погружениями в собственные переживания в процессе познания. Низкая рефлексия в сочетании с иррациональностью, наоборот, детерминирует у студентов состояния высокой психической активности, что выражается в раскрепощённости и легкости поведения.

Кроме того, были обнаружены закономерности влияния предпочтения студентами визуального/вербального стиля обучения. Обнаружена высокая значимость влияния на психические состояния взаимодействия переменных «рефлексия» и «визуальный стиль обучения» ($p < 0,005$). Полученная дисперсионная модель также обладает высокой степенью значимости, являясь одним из основных источников изменчивости признака ($p < 0,024$). Отметим также, что сама по себе рефлексия не влияет на показатель интенсивности состояний, также как и предпочитаемый стиль обучения, но, при этом, она служит модератором иных закономерностей, видоизменяя в своем проявлении характер взаимодействия феноменов.

Рассматривая взаимодействие вербального/визуального стиля обучения и рефлексии в процессе их совокупного влияния на состояния, отметим, что человек с преобладанием визуального полюса лучше воспринимает наглядные репрезентации информации, тогда как лица, предпочитающие вербальный стиль, лучше обучаются, если слышат вербальный текст или проговаривают материал. В результате исследования было установлено, что наиболее интенсивные состояния испытывают «низкореклексивные» «визуалы» и «высокореклексивные «аудиалы». В свою очередь, состояния низкой психической активности чаще переживаются «низкореклексивными» студен-

тами, использующими вербальный стиль обучения. Установлена следующая закономерность: в случае предпочтения вербального стиля обучения, интенсивность переживаемых состояний растет с увеличением показателя рефлексии, тогда при выборе визуального стиля, наоборот, снижается.

Итак, в результате исследования был выявлен ряд закономерностей рефлексивной регуляции психических состояний студентов. Установлено, что регуляция психических состояний опосредована используемыми метастратегиями поведения студентов, а рефлексия усиливает влияние метастратегий на состояния, выполняя функцию фасилитатора. Обнаружено, что рефлексивная регуляция состояний детерминирована также субъектно-личностными характеристиками студентов: локусом контроля, характером самооценкой, направленностью. Была выявлена ключевая роль индивидуально-психологических особенностей студентов в процессе регуляции состояний: смысловых ориентаций, эмоционального интеллекта, предпочитаемого стиля обучения.

Литература

1. *Капустина, А.Н.* Многофакторная личностная методика Р.Б. Кеттелла. - СПб.: Речь, 2001. 112 с.
2. *Карпов, А.В., Скитяева, И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности. - М.: Изд-во ИП РАН, 2005, - 352 с.
3. *Леонтьев, Д.А.* Методика изучения ценностных ориентаций. - М.: Смысл, 1992. 17с.
4. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / Автор и составитель А.О. Прохоров. - М.: ПЕР СЭ, 2004. - С. 142-147.
5. *Моросанова, В.И., Коноз, Е.М.* Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. - 2000. - №2. - С. 118-127.
6. *Никифоров, Г.С.* Самоконтроль человека. - Л.: Издательство ЛГУ, 1988. - 192 с.
7. *Пашукова, Т.И., Допира, А.И., Дьяконов, Г.В.* Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов Учеб. пособие. - М.: Изда-
8. *Прохоров, А.О., Чернов, А.В.* Рефлексивная регуляция психических состояний в учебной деятельности студентов // Образование и саморазвитие - Казань. - № 4 (38). - 2013. - С. 11-16
9. *Прохоров, А.О., Чернов, А.В.* Рефлексивная регуляция психических состояний: ментальные и субъектно-личностные корреляты // Психология психических состояний: сб. статей/ под ред. А.О. Прохорова. - Казань: Отечество, 2014. - Вып. 9. - 472 с., С. 148-167.
10. *Степанов, С.Ю., Семенов, И.Н.* Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. - 1982. - № 1. - С. 99-104.
11. *Чернов, А.В.* Влияние рефлексии на интенсивность психических состояний студентов в ходе учебного процесса в вузе // Известия Смоленского университета. Серия "Психология и педагогика". - 2012, № 4. - С.515-525.
12. *Flavell, J.M.* Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. - N.Y., 1976. - P. 231-135.
13. *Glaser, R.* Education and thinking: the role of knowledge // American Psychologist, 1984. - Vol. 39. - P. 93-104.
14. *Grant, A.M.* Rethinking psychological mindedness: metacognition, self-reflection, and insight // Behaviour Change. - 2001. - Vol.18. - P. 8-17.
15. *Prokhorov, A.O.* MENTAL STATE REPRESENTATION: SPATIOTEMPORAL CHARACTERISTICS//American Journal of Applied Sciences 11 (5): 866-871, 2014 ISSN: 1546-9239 ©2014 Science Publication doi:10.3844/ajassp.2014.866.871 Published Online 11 (5) 2014 (<http://www.thescipub.com/ajassp>) Science Publications
16. *Prokhorov, A.O.* Cognitive Mental States: Conceptual Fundamentals, Phenomenology and Structural-Functional Organization //Middle-East Journal of Scientific Research 19 (9): 1132-1136, 2014 ISSN 1990-9233 © IDOSI Publications, 2014 DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2014.19.9.21044
17. *Schraw, G., Dennison, R.S.* Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 1994. - P. 460-475.
18. *Snyder, M.* Self-monitoring of expressive behavior // Journal of Personality and Social Psychology, 1974. - Vol. 30. - P. 526-537.

УДК 159.9.07

УСПЕШНОСТЬ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОМПОНЕНТ

И.М.Пучкова

Аннотация

Статья посвящена проблеме успешности профессиональной подготовки в вузе. Представлен анализ проблемы. Выделены объективный и субъективный критерии успешности обучения. Приведены результаты психологического исследования факторов успешности профессиональной подготовки студентов первого и второго курса.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, успешность обучения, критерии успешности, факторы успешности обучения, удовлетворенность обучением в вузе.

Abstract

The article is devoted to the success of professional training in high school. The problem is analyzed and the objective and subjective criteria of the training success are defined. The results of psychological research on success factors of professional training of the first and second year students are presented in the article.

Keywords: readiness for professional activities, the success of learning, success criteria, factors of training success, satisfaction with training in high school.

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

Введение

Значение оценки успешности обучения в вузе возрастает в связи с необходимостью формирования психологической готовности к профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки и связано с поиском психологических резервов, способствующих ее развитию. Проблема успешности обучения сложна и, в частности, на уровне вузовского этапа мало разработана. Лишь в последние годы психологи, педагоги, социологи подошли к изучению этого аспекта важнейшей междисциплинарной проблемы. Вместе с тем для успешной организации профессиональной подготовки необходимы конкретные результаты исследования объективных и субъективных критериев, обеспечивающих успешность учебной деятельности студентов.

При проведении исследования был выбран начальный этап вузовской подготовки: 1-2 курсы обучения, где студент только начинает адаптироваться к новой среде, к новым методам преподавания, к новой форме обучения. В данный период формируется профессиональная направленность, осуществляется преобразование мотивации, системы ценностных ориентаций, с одной стороны, и интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией - с другой [1, с. 256]. Учебно-профессиональная деятельность впер-

вые становится ведущим типом деятельности. Происходит становление нового уровня самосознания, активизируются процессы самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии. В первый год обучения изменяются идеализированные о профессии, ее целевых и смысловых составляющих [2, с. 216].

Одной из наиболее актуальных проблем обучения в вузе является учебная успеваемость. Она связана с повышением требований к специалистам и обусловлена высоким темпом развития технологий, огромным потоком информации, а значит, необходимостью принятия мер по улучшению качества вузовской подготовки, и, соответственно, повышением учебной успешности студентов. Успешность обучения включает в себя прохождение по ступеням и уровням образования, овладение знаниями, умениями, навыками, развитие личностного потенциала, формирование социальной компетентности, адаптацию в социуме, вхождение в профессиональную деятельность. Успешность обучения студента в вузе определяется как внутренними (психологическими), так и внешними (социальными и организационными) факторами.

Чаще всего психологи объясняют различие в уровнях овладения профессиональными навыками тем, что студенты обладают разным уровнем интеллекта, т.е. способностью усваи-

вать знания, умения, навыки и успешно применять их для решения задач, наличием или отсутствием высокой самооценки, приводящей к формированию высокого уровня притязаний. Еще один показатель – учебная мотивация, которая обеспечивает сильные положительные переживания при достижении учебных целей. Но эти качества в отдельности, или их сочетания не достаточны для того, чтобы гарантировать формирование установки студента на повседневный труд по овладению знаниями и профессиональным мастерством в условиях достаточно частых или длительных неудач, которые неизбежны в любой сложной деятельности.

Важнейшим фактором успешного обучения в вузе является характер учебной мотивации, которую можно разделить на мотивацию получения знаний, мотивацию получения профессии и мотивацию получения диплома.

Для повышения уровня успешности учебной деятельности важна удовлетворенность обучением как субъективный показатель успешности профессиональной подготовки. Нами были выделены следующие критерии удовлетворенности обучением: осознанность содержания будущей профессии; эффективность знаний, получаемых в учебном заведении, для освоения будущей профессии; удовлетворенность самой специальностью; удовлетворенность студенческой жизнью в целом; социальный фактор: принадлежность к группе; сплоченность группы. В представленной работе объективным критерием успешности выступает средний балл успеваемости за учебный год, а субъективными – удовлетворенность профессиональной подготовкой, определенные личностные качества (самостоятельность, эмоциональная стабильность, социальная активность, ответственность, склонность к сотрудничеству, открытость опыту); мотивация на освоение профессии.

Процедура и методы исследования

В качестве объекта исследования выступает успешность профессиональной подготовки в вузе, предметом исследования являются психологические корреляты успешности обучения на начальном этапе профессиональной подготовки в вузе. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что успешность обучения на начальном этапе профессиональной подготовки в вузе определяется уровнем

общеинтеллектуальных способностей и мотивацией достижения. Целью исследования явилось выявление психологических коррелятов успешности профессиональной подготовки студентов 1 и 2 курса.

В выборку вошли студенты 1 и 2 курса. Общий объем выборки включает 132 человека: 72 студента первого курса и 60 студентов второго курса.

На первом этапе исследования проведен анализ философской, психологической литературы, диссертационных работ, связанных с проблемой исследования. Проведено теоретическое обоснование основных положений исследования, выбора исследуемых показателей. На втором этапе организовано и проведено эмпирическое исследование. Третий этап – обобщение и систематизация полученных результатов, формулирование выводов.

В исследовании были использованы следующие методики: тест-опросник «Мотивация учебной деятельности» Т.Т.Ильиной; тест – опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А.Реана; Краткий отборочный тест (КОТ) В.Н.Бузина, Э.Ф.Вандерлика; 16-ти факторный опросник Кеттелла; авторская анкета.

Результаты исследования

На начальном этапе проведен анализ общей выборки, включающей студентов 1 и 2 курса. Поскольку целью эмпирического является выявление составляющих успешности обучения, первоначально был проведен корреляционный анализ (см. рис. 1).

Таким образом, успешность обучения в вузе можно повысить путем развития общеинтеллектуальных способностей, уверенности в своих силах, повышения интереса к будущей профессии и удовлетворенности обучения в вузе. Что же касается склонности к доминированию, ответственности, склонности к экспериментированию и мотивации достижения успеха, то необходимо говорить об их оптимизации, так как полярные значения данных показателей (минимальные и максимальные) могут негативно влиять на результативность решения задач.

Для уточнения результатов исследования был проведен эксплораторный факторный анализ. В результате факторного анализа выделено 6 факторов, при этом выявлен высокий уровень общности переменных с извлеченными факторами. В первый фактор, *успешность обучения*, вошли самооценка, мотивация ов-

ладения профессией, мотивация достижения успеха, средний учебный балл и удовлетворенность обучением. Остальные факторы условно можно назвать: активность, самооргани-

зация, мотивация получения знаний, общеинтеллектуальные способности и эмоциональная стабильность.

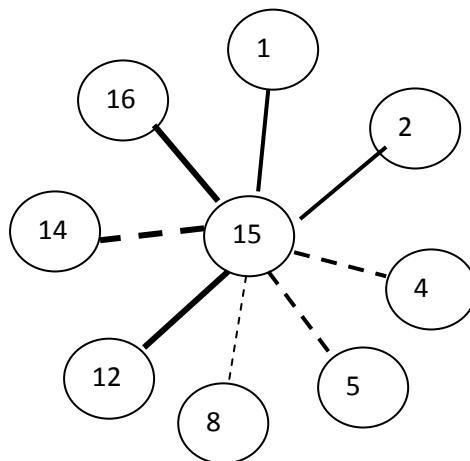


Рис.1. Корреляты успешности обучения для общей выборки

Здесь 1 – общеинтеллектуальные способности; 2 – самооценка; 4 – склонность к доминированию; 5 – дисциплинированность, ответственность; 8 – склонность к экспериментированию и нововведениям; 12 – мотивация к овладению профессией; 14 – мотивация к достижению успеха; 16 – удовлетворенность обучением

Сравнительный анализ показателей студентов 1 и 2 курса, проведенный по представленным методикам, показал, что у студентов первого и второго курсов развиты общеинтеллектуальные способности, студенты мотивированы на достижение успеха, студенты второго курса в большей степени ориентированы на овладение профессией, у всех студентов отмечается высокий уровень нормативности поведения, ответственности, самооценки, социальной смелости.

На следующем этапе студентов каждого курса по среднему учебному баллу разделили на 3 подгруппы: подгруппа с низкими баллами, средними и высокими.

Основным мотивом профессиональной подготовки на начальном этапе обучения является мотивация приобретения знаний. У подгруппы студентов с высокими балами выше всего показатели мотивация на овладение профессией и характерна мотивация получения знаний, у подгруппы студентов со средними баллами выше показатель мотивации получения диплома и характерна мотивация получения знаний, а у подгруппы студентов с низкими баллами характерна мотивация на получение диплома и приобретение знаний. Мы предполагаем, что необходимо работать с тремя группами над повышением тенденции

мотивации к получению профессии, что приведет к повышению показателя мотивации получения знаний и, следовательно, повысит результат обучения. Но с другой стороны данные закономерности в большей степени характерны для первого курса, студенты которого слабо ориентируются в профессиональных знаниях. У студентов 2 курса эта тенденция изменяется.

Корреляционный анализ выборки студентов 1 курса показал наличие взаимосвязи успешности обучения с самостоятельностью, а также удовлетворенности обучением с самооценкой и мотивацией достижения успеха.

Сравнительный анализ выборок с разными учебными баллами показал, что у успевающих студентов более выражены дисциплинированность и самостоятельность.

Корреляционный анализ выборки студентов 2 курса позволил выявить взаимосвязи успешности обучения с самооценкой, радикализмом и самостоятельностью, а также удовлетворенности обучением с профессиональными намерениями и мотивацией получения знаний.

Для увеличения прогностичности результатов исследования был проведен регрессионный анализ, в результате которого получено уравнение функциональной зависимости между показателями удовлетворенности профес-

сиональной подготовкой, успешностью обучения и их коррелятами. Для регрессионного анализа выбраны те показатели, которые имеют достоверную связь с исследуемыми показателями. Так как корреляционный анализ выявил различия в содержании и характере взаимосвязей исследуемых показателей для выборок 1 и 2 курса, что объясняется особенностями обучения на 1 и 2 курсах, уравнения регрессии были составлены отдельно для выборок 1 и 2 курса.

Во всех вариантах анализа коэффициент множественной корреляции между зависимой и независимыми переменными статистически значим и модель регрессии может быть содержательно интерпретирована.

Уравнение регрессии для 1 курса:

$$\text{Успешность обучения} = 0,034 * \text{КОТ} + 0,046 * + 2,377$$

Здесь КОТ – показатель теста измерения общеинтеллектуальных способностей и Q2 – фактор «зависимость от группы – самостоятельность» по опроснику Кеттелла, значения которого для данной выборки имеют средний уровень выраженности. Это означает, что на первом курсе для нашей выборки успешность обучения определяется общеинтеллектуальными способностями и независимостью от группы, самостоятельностью, но при этом вариативность успешности на 22% определяют данные показатели способностей, а остальная часть связана с не установленными показателями.

Таким образом, на первом курсе для увеличения показателя успешности обучения необходимо обратить внимание на проявление и развитие общеинтеллектуальных способностей и на развитие самостоятельности при решении задач.

Уравнение регрессии для 2 курса:

$$\text{Успешность обучения} = -0,8 \text{ E} + 0,134 * \text{удовлетв. обучением} + 3,664, \text{ где E – фактор склонности к доминированию по Кеттелу.}$$

Это означает, что на втором курсе для нашей выборки успешность обучения снижает склонность к доминированию, упрямство и повышает наличие субъективного фактора успешности обучения – удовлетворенность профессиональной подготовкой. Вариативность успешности на 17% определяют данные показатели способностей, а остальная часть связана с не установленными показателями. В

свою очередь для данной выборки уравнение для успешности обучения имеет вид:

$$\text{Удовлетворенность обучением} = 0,283 * \text{MD} + 3,348$$

Таким образом, на втором курсе для увеличения показателя успешности обучения необходимо также обратить внимание на самооценку студентов.

Регрессионный анализ показал, что выявлены не все факторы, определяющие успешность профессиональной подготовки. Таким образом, можно сделать вывод, что полученные данные являются первичными и влияют на успешность обучения, но требуется продолжение исследования с расширением и уточнением исследуемых показателей.

Заключение

На этапе эмпирического исследования ставилась задача выявления компонентов успешности обучения в вузе и их взаимосвязи. Использование разных видов статистического анализа позволило решить поставленную задачу.

На основе корреляционного анализа выявлены компоненты успешности обучения: общеинтеллектуальные способности; самооценка; склонность к доминированию; дисциплинированность, ответственность; склонность к экспериментированию и нововведениям; мотивация к овладению профессией; мотивация к достижению успеха; удовлетворенность обучением.

В результате эксплораторного факторного анализа выделено 6 факторов, при этом выявлена структура *успешности обучения*, в которую вошли самооценка, мотивация овладения профессией, мотивация достижения успеха, средний учебный балл и удовлетворенность обучением.

Регрессионный анализ позволил представить статистическую модель успешности обучения, на основании которой возможен ее прогноз.

В то же время гипотезу можно считать лишь частично доказанной, поскольку у студентов первого и второго курса выявлены различия в ведущих факторах, определяющих успешность обучения при наличии общности в структуре. Это говорит о том, что необходимо использовать разные способы повышения успешности в связи с различиями значимости для студентов разных сторон условий обучения, ценностных ориентаций и тех психологи-

ческих особенностей, которые определяют достижение результата в профессиональной подготовке.

Результаты исследования следует считать предварительными, так как необходимо проведения исследования на разных этапах профессиональной подготовки, что позволит объективировать выводы.

УДК 37(075)

О СОСТАВЕ И СТРУКТУРЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ И ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Г.И.Ибрагимов

Аннотация

Обосновывается, что на современном этапе развития методологические проблемы, к которым относится и проблема законов и закономерностей обучения, начинают выдвигаться на передний план. В этой связи поставлена задача – выявить состояние вопроса о закономерностях и принципах обучения в профессиональной школе, определить состав, содержание, типологию выделяемых исследователями законов и закономерностей обучения. Рассматривается также вопрос о взаимосвязи закономерностей и принципов обучения. Автор делает вывод, что предлагаемые в учебниках законы и закономерности обучения опирались в большей степени на опыт и здравый смысл, чем на системную основу.

Показано, что законы педагогики объективно должны преломляться и проявляться в закономерностях процесса обучения, на основе которых, в свою очередь, определяются принципы обучения. Таким образом, выстраивается цепочка: законы педагогики – закономерности обучения – принципы обучения.

Ключевые слова: законы обучения, закономерности обучения, принципы обучения, взаимосвязь закономерностей и принципов обучения в профессиональной школе.

Abstract

At the present stage of development the problem of the laws and principles of learning is coming to the fore. In this regard, the task is to identify the status of the laws and principles of teaching in a professional school, to determine the composition, content, typology of the laws of learning defined by the researchers. We also consider the question of the relationship between laws and principles of learning. The author concludes that the laws and regularities of the leaning, proposed in books, were based on experience and common sense rather than on the system basis. It is shown that the laws of pedagogy should be objectively considered and manifested in the patterns of the learning process, and on this basis the principles of learning are to be determined. Thus, the chain appears: the laws of pedagogy - the laws of learning - principles of learning.

Keywords: laws of learning, regularities of learning, principles of learning, the relationship between the laws and principles of teaching in a professional school.

Не секрет, что в своей деятельности исследователи и практики очень редко прибегают к использованию выявленных в науке закономерностей и принципов обучения. И без такого знания нередко оказывается возможным проектировать и реализовывать процесс обучения и добиваться при этом неплохих результатов. В связи с этим возникает вопрос: востребовано ли теорией и практикой обучения знание о закономерностях и принципах обучения?

Мы считаем, что проблема законов и закономерностей обучения начинает выдвигаться на передний план по нескольким причинам.

Литература

1. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с.
2. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. - М.: МОСУ, 2001. - 272 с.

Одна из них – пройден уже достаточно большой период реформ и модернизаций (начиная с 90-х годов прошлого века), накоплен определенный опыт в практике образования, который требует осмысления и обобщения. Другая причина – за отмеченный период наработан и большой теоретический багаж педагогических знаний, характеризующийся тем, что современная педагогика наводнена большим количеством новых понятий, терминов, принципов, форм, методов, средств и технологий обучения и воспитания; в ней накоплено огромное число концепций, моделей, гипотез, теорий, подходов

и т.д. Этот массив научных данных требует также осмысления, выделения главного, отсеивания второстепенного и т.д. Актуальность проблемы законов и закономерностей обучения возрастает также благодаря фактору информатизации общества и образования, внедрению дистанционного обучения. Дело в том, что дистанционное обучение, в силу его специфики и опосредованного взаимодействия педагога и обучающегося посредством информационно-компьютерных технологий, предполагает тщательное проектирование процесса обучения в соответствии с логикой освоения учебного предмета, с одной стороны, и логикой самостоятельной работы обучающегося над усвоением учебного материала – с другой стороны. Если в условиях традиционного обучения преподаватель имеет возможность, в зависимости от реальной ситуации, оперативно вносить необходимые коррективы в план учебного занятия и для этого он опирается чаще всего на свой личный опыт, то в условиях дистанционного обучения такой возможности нет. Именно поэтому необходимо детальное описание предполагаемой учебной деятельности обучающегося, которое, в свою очередь, требует знания о законах и закономерностях обучения.

Задача данной статьи – выявить состояние вопроса о закономерностях и принципах обучения, определить на основе анализа учебных и научных изданий в области общей и профессиональной педагогики состав, содержание, типологию выделяемых исследователями закономерностей и принципов обучения. Нами были изучены учебники по педагогике и учебные издания (учебники и учебные пособия) по дидактике на предмет отражения в них состава и структуры законов и закономерностей обучения. Отбор учебников производился по двум критериям: наличие рекомендации федерального органа управления образованием к использованию в практике учебных заведений; отражение основных этапов развития отечественного образования с середины прошлого века (такowymi являлись: конец 50-х годов прошлого века (реформа школы 1958 года), середина 1980-х годов (начало перестройки), после 2000 года (модернизация образования). С учетом этого мы остановились на следующих учебниках: Педагогика. Под ред. И.А.Каирова. М.,1956; Педагогика. Под ред. Ю.К.Бабанского, М.,1984; Педагогика (Подла-

сый И.П.). М.,2000; Педагогика. Под ред. П.И.Пидкасистого. М.,2004; Педагогика. Под ред. В.А.Сластенина, М., 2007 [10-13; 15]. Кроме того, анализировались учебники и учебные пособия по профессиональной педагогике на предмет отражения в них проблемы законов и закономерностей обучения (работы С.Я.Батышева, М.И.Махмутова, А.М.Новикова, С.И.Архангельского, В.А.Попкова и А.В.Коржуева). Обратимся сначала к результатам анализа учебных изданий в области общей педагогики.

Отражение закономерностей обучения в учебных изданиях по педагогике. В структуре учебника «Педагогика» (под ред. И.А.Каирова и др. М., 1956 г.) [10] вопрос о закономерностях обучения отдельно не ставился. В учебнике, вышедшем под редакцией Ю.К. Бабанского [11] выделено девять закономерностей обучения, объединенных на основе системно-структурного подхода в четыре группы. *Первая группа* – это закономерные связи между процессом обучения и социально-общественными процессами и потребностями; между процессом обучения и целостным педагогическим процессом как единством процессов обучения, воспитания и развития («процесс обучения закономерно обусловлен более широкими социально-общественными процессами и потребностями социалистического общества, в частности потребностью социалистического общества во всесторонне, гармонически развитой личности, способной активно участвовать в производственном, научном, социальном и культурном процессах»; «процесс обучения закономерно связан с процессами образования, воспитания и развития, входящими в целостный педагогический процесс»). *Вторая группа* отражает связи между процессом обучения и условиями обучения («процесс обучения закономерно зависит от реальных учебных возможностей обучаемых»; «процесс обучения закономерно зависит от внешних условий, в которых он протекает»). *Третья группа* – связи между входящими в обучение процессами преподавания и учения: процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны в целостном процессе обучения. *Четвертая группа* – связи между отдельными компонентами самого процесса обучения – задачами, содержанием, методами, формами, результатами обучения (содержание обучения закономерно зависит от его задач, отражающих в себе потребности

общества, уровень и логику развития науки, реальные учебные возможности и внешние условия для обучения; методы и средства стимулирования, организации и контроля учебной деятельности закономерно зависят от задач и содержания обучения; формы организации обучения закономерно зависят от задач, содержания и методов обучения; взаимосвязь всех компонентов учебного процесса при соответствующих условиях закономерно обеспечивает прочные, осознанные и действенные результаты обучения).

Это была стройная и убедительно обоснованная система закономерностей обучения, которая, в соответствии с требованиями системно-структурного подхода, отражала внешние и внутренние связи процесса обучения, с одной стороны, а с другой – служила основой для выведения принципов обучения. Таким образом, в единстве реализовывались две основные функции дидактики – научно-теоретическая (познание сущности основных связей процесса обучения) и конструктивно-техническая (разработка нормативных требований к процессу обучения).

Вместе с тем предлагаемая система закономерностей обучения не в полной мере отвечала требованиям непротиворечивости теории. В ней имели место пересечения, когда одна и та же закономерная связь была представлена в разных группах (например, реальные учебные возможности и внешние условия обучения встречаются во второй и четвертой группах). Кроме того, возникает вопрос относительно формулировок закономерностей, которые фиксируют наличие связи, но не дают возможность определить вид и характер этой взаимосвязи. Выявление и указание на эти виды связей сделало бы закономерности обучения, как представляется, более конкретными, такими, чтобы их можно было использовать при разработке и проектировании процесса обучения.

В начале 2000-х годов одним из распространенных был учебник педагогики И.П.Подласого [13]. Автор исходит из того, что «закономерность отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Строго зафиксированные закономерности являются законами. Закономерности определяются как научные законы только в том случае, когда 1) четко зафиксированы объекты, между которыми устанавлива-

ется связь; 2) исследованы вид, форма и характер этой связи; 3) установлены пределы действия (проявления) связи» [13, с. 419].

Констатируя, что исследования последних нескольких лет мало чем отличаются от общей картины изучения закономерностей в прошлом, И.П.Подласый предложил систематизацию закономерностей обучения, логической основой которой является модель процесса обучения рассматриваемого как система, включающая шесть компонентов: дидактический, психологический, кибернетический, организационный, социологический, гносеологический. С учетом этого все закономерности обучения делятся на общие и частные (конкретные). Общие закономерности охватывают весь процесс обучения, все его компоненты, а частные – только отдельные аспекты.

Соответственно выделены шесть групп общих закономерностей обучения (закономерность цели обучения; закономерность содержания обучения; закономерность качества обучения; закономерность методов обучения; закономерность управления обучением; закономерность стимулирования обучения) и шесть групп конкретных закономерностей обучения (дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные). В каждую группу входят от двух до десяти-двенадцати закономерностей, так что в общей сложности И.П.Подласый выделяет 22 общие и 61 конкретную закономерности – всего 83 закономерности обучения. Для примера приведем номенклатуру закономерностей обучения (по одной из двух групп). «Закономерность содержания обучения. Содержание обучения (образования) зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса; в) возрастных возможностей школьников; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений» [13, с. 426]. «Дидактические закономерности (результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны продолжительности обучения; продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна количеству изучаемого материала или объему требуемых действий; продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональ-

на трудности и сложности изучаемого учебного материала, формируемых действий; результаты обучения (в известных пределах) находятся в прямо пропорциональной зависимости от осознания целей обучения обучаемыми; обучение путем «делания» в 6-7 раз продуктивнее обучения путем «слушания» и др.)» [13, с. 427].

Как видим, И.П.Подласый провел большую работу по выявлению и систематизации закономерностей обучения, число которых выросло после середины 1980-х годов в несколько раз. Это факт можно рассматривать как положительный, ибо была сделана попытка собрать «под одной крышей» известные закономерности обучения и привести их в определенную систему. Вместе с тем, эта систематизация вызывает и ряд вопросов, прежде всего, с точки зрения ее обоснованности. Во-первых, почему автор считает выделяемые закономерности общими, если они характеризуют связи только одного из элементов процесса обучения – цели, содержания и т.д.? Во-вторых, не совсем понятно по каким признакам автор выделил шесть групп общих закономерностей обучения? Почему в одном ряду оказались такие закономерности, как закономерности цели, содержания, методов, с одной стороны и закономерности качества и управления обучения – с другой? В-третьих, если говорить о конкретных закономерностях, то возникает вопрос о том, по каким основаниям выделялись и группировались предлагаемые закономерности? Другими словами, систематизация И.П.Подласого также недостаточно убедительна с точки зрения требований полноты и непротиворечивости теории.

Что касается принципов обучения, то автор, хотя и отмечает, что они должны соответствовать общим целям и закономерностям обучения, однако раскрывая состав дидактических принципов, он фактически включает в него традиционные, общепризнанные принципы обучения. Их всего семь: сознательности и активности; наглядности; систематичности и последовательности; прочности; научности; доступности; связи теории с практикой. Отсюда следует вывод о том, что эти принципы возможно и связаны с десятками вышеназванных закономерностей обучения, но эта связь не видна из авторского изложения. Если Ю.К.Бабанский выделял 9 закономерностей и 11 принципов обучения, то И.П.Подласый – 83

закономерности и 7 принципов обучения.

На этом же этапе развития педагогики распространенным являлся учебник педагогики под ред. П.И.Пидкасистого [12]. Автор подчеркивал, что, несмотря на значительное количество законов и закономерностей, сформулированных в дидактических работах, они, однако, не представляют строгую систему потому что: а) некоторые из них выражают не внутренние, а внешние связи процесса обучения; б) связи носят не устойчивый, а вариативный характер и в) отражают порой не функционирование и развитие, а только структуру процесса обучения. Раскрывая содержание базовых понятий П.И.Пидкасистый отмечает, что «закономерности обучения, рассматриваемые как выражение действия законов в конкретных условиях, это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения» [12, с. 214]. Обратим внимание на то, что автор различает понятия закон и закономерности обучения. Закономерности – выражение действия законов в конкретных условиях. Отсюда следует, что законы действуют всегда и везде, а закономерности – это их выражение в конкретных условиях, то есть один и тот же закон обучения будет проявляться по-разному в зависимости от конкретных условий, в которых протекает обучение.

Говоря о систематизации закономерностей обучения, автор выделяет две группы – *внешние и внутренние* закономерности. Внешние закономерности характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровня образования. К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: между целями, содержанием, методами, средствами, формами. Внутренних закономерностей процесса обучения, отмечает П.И.Пидкасистый, «установлено довольно много, большая часть из них действует при создании обязательных условий» [с. 216]. Он приводит примеры некоторых из внутренних закономерностей: *обучающая деятельность преподавателя преимущественно имеет воспитывающий характер; есть зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения; развитие умственных умений и на-*

выков учащихся зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств и др.

Отметим еще один важный вклад П.И.Пидкасистого в анализируемую проблему. Он одним из первых ясно сформулировал соотношение близких понятий - «закон», «закономерность», «принцип», «правило», которое следует рассматривать в логической последовательности: закон — закономерность — принцип — правило» [12, с. 218]. Вместе с тем, П.И.Пидкасистому также не удалось предложить строгую систему законов и закономерностей обучения. Предлагаемый им подход был внутренне противоречив. Например, он выделял внешние и внутренние закономерности обучения, в то время как по его же определению закономерности обучения должны выражать устойчивые связи между компонентами процесса обучения, то есть могут быть только внутренними.

В учебнике под редакцией В.А.Сластенина [15] выделяется один основной закон педагогического процесса (обязательное присвоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений) и две группы педагогических закономерностей: внешние (обусловленность содержания, форм и методов педагогической деятельности уровнем развития производительных сил общества и соответствующих им производственных отношений и надстройки; уровень образования определяется не только требованиями производства, но и интересами господствующих в обществе, направляющих политику и идеологию социальных слоев и др.) и внутренние (содержание конкретного воспитательно-образовательного процесса закономерно обусловлено поставленными задачами; методы педагогической деятельности и используемые при этом средства обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации; формы организации педагогического процесса определяются содержанием и др.) закономерности [15, с. 210-211].

Определенным шагом вперед можно считать тот факт, что, во-первых, выделен один основной закон педагогического процесса, в контексте которого остальные выделенные закономерности представляют собой своего рода конкретизацию этого основного закона; во-вторых, четко зафиксирована закономер-

ность, лежащая в основе принципа дифференциации и вариативности современного образования (уровень образования определяется не только требованиями производства, но и интересами господствующих в обществе, направляющих политику и идеологию социальных слоев). В то же время, автор лишь перечисляет отдельные закономерности, не давая обоснования их системы и каждой в отдельности. Отметим также несколько обобщенный характер выделяемых связей педагогического процесса.

В целом следует отметить, что на этапе модернизации образования (с начала 2000-х годов) в педагогической литературе стали уделять более заметное внимание вопросам законов и закономерностей обучения. Однако нельзя сказать, что это привело к построению их обоснованной системы. По-прежнему предлагаемые в учебниках законы и закономерности обучения опирались в большей степени на опыт и здравый смысл, чем на системную основу.

Закономерности обучения в профессиональной педагогике.

Применительно к высшей школе проблема закономерностей обучения нашла отражение в работах С.И.Архангельского, В.И.Загвязинского, В.А.Попкова, А.В.Коржуева и др. Так, в учебном пособии С.И.Архангельского [2] отдельная глава посвящена закономерностям теории обучения. Автор исходил из того, что «закономерности процесса обучения, как и других областей науки, выражают основные, существенные, достаточно устойчивые связи и отношения между компонентами системы обучения, дидактическими явлениями и фактами. Характерным для этих закономерностей является всеобщность, множественность распространения, а не частичное приложение только к отдельному, конкретному дидактическому объекту» [2, с.111]. Из этого определения видно, что автор понимал под закономерностями обучения только внутренние связи и отношения. Кроме того, употребляя сочетание «достаточно устойчивые» связи, подчеркивалось, что процесс обучения не может иметь жестких причинно-следственных, а значит устойчивых, связей.

С.И.Архангельский выделял четыре закона обучения в высшей школе: закон единства учебной и обучающей деятельности (иначе называемый «сущности обучения»); закон

единства обучения и воспитания; закон преемственности знаний и последовательности научного развития; закон педагогической отдачи: содержательность знаний, навыков, умений студентов пропорциональна научной содержательности, педагогическому мастерству преподавателей.

В другой работе по теории обучения в высшей школе, опубликованной почти через 30 лет после выхода в свет учебника С.И.Архангельского, авторы (А.В.Коржуев, В.А.Попков) говорят о том, что противоречия процесса обучения обуславливают действие трех основополагающих дидактических законов: 1) закон обязательного соответствия уровня сложности и трудности учебно-познавательных задач познавательным возможностям обучающегося; 2) закон зависимости темпа и качества овладения знаниями, умениями и навыками от активности обучающегося в учении; 3) закон единства развития познавательных сил обучающегося и его самостоятельности в учении» [5, с. 90-91].

В учебном пособии по дидактике В.И.Загвязинский [3] выделяет, со ссылкой на работы Ю.К.Бабанского, М.И.Махмутова, М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера, П.И.Пидкасистого, Б.С.Гершунского, следующие законы обучения: закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения; закон развивающего и воспитывающего влияния обучения; закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся; закон целостности и единства педагогического процесса; закон взаимосвязи и единства теории и практики в обучении; закон взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности. Эти законы «имеют объективные источники и действуют в любых ситуациях обучения» [3, с. 30].

Как видим, в каждой из трех представленных выше работ формулируются законы обучения. Но все они разные как по форме, так и по содержанию.

Во-первых, хотя авторы и утверждают, что предлагаемые ими законы имеют объективные источники, однако каковы именно эти источники остается неясным. Почему один автор выделяет четыре закона, другой – три, а третий – шесть?

Во-вторых, можно ли сказать более или менее однозначно, что эти законы отражают

внутренние, существенные связи явлений обучения? Например, какие внутренние и существенные связи процесса обучения отражены в законе социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения? Разве связь между требованиями общества, с одной стороны и целями и содержанием обучения – с другой является внутренней, а не внешней?

В-третьих, представляется, что не все законы касаются процесса обучения как целостного явления. Некоторые отражают связи внутри одного элемента процесса обучения. Например, закон о взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности отражает связи только внутри одного элемента обучения – форм организации учебной деятельности.

В-четвертых, представленные законы обучения, хотя и претендуют на статус общедидактических, но имеют разный уровень обобщения. Так, закон единства обучения и воспитания или закон единства учебной и обучающей деятельности касаются всего процесса обучения. Однако этого нельзя сказать, например, о законе обязательного соответствия уровня сложности и трудности учебно-познавательных задач познавательным возможностям обучающегося, который устанавливает связь только между двумя элементами обучения – содержанием учебного материала и познавательными возможностями учащегося.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что авторы предлагаемых законов и закономерностей обучения выводят последние исходя больше из собственного опыта и здравого смысла, чем с опорой на результаты экспериментальных системных исследований. Поэтому не удивительно, что некоторые исследователи считают, что «те формулировки, которые выдаются в современной дидактике за законы и закономерности, таковыми не являются» [7, с. 53], так как в дидактике отсутствуют строгие процедуры измерений исследуемых объектов, процессов и их состояний, которые бы позволили однозначно определить их изменения. Как видим, вопрос упирается в то, что дидактике необходимо иметь в своем арсенале такие методы и методики исследования, которые бы могли позволить дать однозначный ответ на вопрос о состоянии объекта (например, учащегося, педагога) или процесса и результата обучения.

Может ли дидактика претендовать на выявление и формулирование строгих закономерностей функционирования и развития процесса обучения? Нам представляется, что сначала следует определиться с общим вопросом, который можно сформулировать так: корректно ли подходить с одинаковыми мерками и одинаковыми требованиями к формулированию законов и закономерностей в разных науках? Известно, что науки классифицируют на разные группы и в самом общем виде их делят на естественные науки (изучающие законы природы), технические науки (изучающие законы техники и технологии), гуманитарные науки (изучающие человека) и общественные науки (изучающие общество, общественные процессы). Если следовать этой классификации, то педагогика относится к четвертой группе наук.

Чем отличаются предметы выделенных наук? Естественные науки (физика, химия и т.п.) изучают природу, которая может исследоваться в «чистом» виде, не зависящем от воли человека. Технические науки изучают технику и технологии, которые уже являются творением рук человеческих и потому в них закономерности могут быть уже не столь жесткими и однозначными, как в природе. В гуманитарных науках предмет (которым является человек в его духовно-нравственном измерении) настолько сложен, что закономерности его функционирования и развития уже не столь однозначны. Не менее сложен предмет общественных наук (общество и общественные процессы). В зависимости от предмета изучения будет иметь место разный уровень однозначности связей. Например, в физике и химии связи носят причинно-следственный, устойчивый, однозначный и объективный характер. А в педагогике и других общественных науках связи уже не могут быть столь однозначными в силу чрезвычайной сложности предмета изучения. Поэтому не случайно исследователи говорят о двух видах законов – динамических и статистических. Динамические законы отражают причинно-следственные связи, когда исходное состояние объекта однозначно определяет ряд последующих его состояний. Статистические законы выражают связи, носящие вероятностный характер.

Будучи общественной наукой, педагогика и дидактика характеризуются всеми признаками такой науки, обусловленными тем, что общественные законы проявляются через созна-

тельную деятельность людей, преследующих свои цели. В явлениях социальной действительности закон проявляется как средняя всей совокупности индивидуальных целей деятельных людей, как некая средняя тенденция этой деятельности. Однако, в отличие от общественной жизни, обучение преследует во многом сходные цели относительно каждого обучаемого, который, в свою очередь, является следствием множества факторов воздействия. Учет этого множества факторов, любой из которых является условием обучения, крайне затруднителен. Отсюда и достижение целей обучения применительно к каждому обучающемуся оказывается трудным. Такое «неабсолютное, неуниверсальное осуществление строгих зависимостей в действительности обучения затрудняет их признание в качестве законов» [6]. Поэтому в дидактике преобладают статистические законы, и проявляются они в большинстве случаев как тенденция.

Таким образом, особенность дидактических закономерностей в том, что они носят преимущественно вероятностно-статистический характер и потому к ним не следует предъявлять такие же требования однозначности, какие применяются к закономерностям, формулируемым в естественных и технических науках (И.Я.Лернер, П.И.Пидкасистый и др.). Часть из них действует всегда, независимо от действий участников и условий процесса (например – цели профессионального обучения зависят от требований общества и экономики к уровню образования личности). Другие характерны и отражают существенные связи конкретной модели или теории обучения (например, закономерность «проблема является начальным моментом мыслительной деятельности» характерна для теории проблемного обучения). Большая часть закономерностей проявляется как тенденция, то есть не в каждом отдельном случае, а в некотором множестве случаев. Это обусловлено тем, что процесс обучения зависит от множества факторов: сознательной деятельности педагога и обучающихся, научно-методического, учебно-методического, информационного обеспечения обучения и др.

Система законов педагогики и ее преломление в дидактике профессионального образования. Новую страницу в исследовании проблемы закономерностей обучения открывают исследования А.М.Новикова [9], который пред-

ложил четкую классификацию законов педагогики, основанную на объектах/субъектах – источниках нового жизненного опыта обучающегося. Таких источников четыре – объективная реальность, педагог (педагоги), предшествующий опыт обучающегося, сам обучающийся. В соответствии с этим автор выделяет четыре основных закона педагогики, раскрывающих соответственно систему отношений: новый опыт-объективная реальность (закон наследования культуры: человек в процессе образования осваивает культуру человечества); новый опыт-педагог (закон социализации: только в общении с другими людьми человеческий индивид обретает свою человеческую сущность); новый опыт - предшествующий опыт обучающегося (закон последовательности: в зоне ближайшего развития обучающегося располагается тот новый жизненный опыт, который логически подготовлен его предшествующей образовательной деятельностью); новый опыт-сам обучающийся (закон самоопределения: в процессе образования значительную роль играет самоопределение обучающегося). В данной концепции прежде всего привлекает то, что автор выделяет и формулирует систему законов педагогики, которая отражает основной результат образования. Этим результатом является обучающийся, а точнее тот новый опыт, который он приобретает в результате образовательной деятельности. Второе обстоятельство связано с тем, что А.М.Новиков четко выделяет основания классификации законов, в качестве которых берет источники формирования жизненного опыта (объекты и субъекты, являющиеся источниками этого опыта). Он выделяет четыре таких источника и соответствующие отношения между новым опытом и каждым из этих источников. Каждое отдельное отношение формулируется в виде закона. Почему отношение? Это сделано исходя из трактовки закона, понимаемого как «наиболее общее понятие, отражающее существенное, объективное, всеобщее, устойчивое повторяющееся отношение между явлениями, процессами» [9, с. 26].

Система законов педагогики выстроена с соблюдением требований, предъявляемых к любой теории – требований полноты и непротиворечивости. *Полнота* законов достигается тем, что рассмотрены все объекты/субъекты классификации – все источники жизненного опыта обучающегося: объективная реальность,

педагог, предшествующий опыт обучающегося, сам обучающийся. *Непротиворечивость* достигается тем, что эти источники выделены как независимые, то есть непересекающиеся объекты/субъекты.

Поскольку дидактика является частью педагогики, постольку законы педагогики объективно должны преломляться и проявляться в процессах обучения. Действуя в условиях обучения, эти законы будут по своему преломляться, отражая специфику обучения как составной части педагогического процесса. Закономерности обучения, таким образом, вытекающая из общих законов педагогики, будут в то же время отражать специфические отношения, складывающиеся в процессе обучения [4]. Однако надо отметить, что на современном этапе система образования отличается диверсифицированностью, многомерностью, вариативностью содержания, форм, методов и средств образовательного процесса на всех уровнях его организации. Сегодня педагог любой школы имеет право на выбор тех технологий обучения и воспитания, которые он считает целесообразными с точки зрения решения образовательных задач. В этих условиях принципы и правила обучения будут зависеть от того, какую концепцию или теорию обучения педагог кладет в основу образовательного процесса. Содержание и характер каждой конкретной дидактической системы определяются наряду с общими и специфическими закономерностями обучения. Например, дидактическая система проблемного обучения опирается на такие закономерности обучения, как: «проблема является начальным моментом мыслительной деятельности»; «мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-либо понять, когда возникает познавательное затруднение»; «обучение и воспитание развивает интеллектуальную и другие сферы не потому, что учитель ставит проблемы, а потому что школьник сам их решает» (М.И.Махмутов, О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк) и т.д.

Закономерности обучения, в свою очередь, являются основой для определения основных требований к обучению, к его организации и реализации, то есть к формулированию принципов обучения. Таким образом, выстраивается цепочка: законы педагогики – закономерности обучения (общие и специфические) – принципы обучения (общие и специфические).

ческие). Если говорить о воспитании, то соответственно: законы педагогики – закономерности воспитания – принципы воспитания. Точно также можно сказать и о процессах развития.

Проиллюстрируем сказанное на примере трансформации первого закона педагогики – закона наследования культуры. Какие закономерности обучения вытекают из этого закона? Учитывая, что культура включает объективные и субъективные компоненты, можно говорить о двух группах закономерностей обучения: первая группа – закономерности, раскрывающие отношения между предметными результатами деятельности человека (первый компонент культуры) и его отражением в содержании профессионального образования (с учетом его уровней и профилей); вторая группа закономерностей – те, которые раскрывают отношения между вторым компонентом культуры (субъективные человеческие силы и способности) и его отражением в содержании и структуре профессионального образования. Так, примером закономерностей первой группы могут быть выделенные С.Я.Батышевым связи между характеристиками производства и различными характеристиками рабочего и, в частности, взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки.

На следующем уровне формулируются принципы обучения, направленные на проектирование такого процесса обучения, который бы учитывал знание о закономерностях обучения. Например, из закономерности о взаимосвязи общего и профессионального образования следует принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе, который является общим для профессионального образования. Его реализация может осуществляться по-разному в зависимости от того, на какую конкретную концепцию обучения (или совокупность концепций обучения) опирается педагог. Если это концепция проблемного обучения, то реализация принципа моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе будет осуществляться в сочетании с требованиями принципа проблемности. Аналогично можно раскрыть и другие закономерности и принципы обучения в профессиональной

школе.

Литература

1. Александров, Г.Н. О закономерностях процесса обучения. Советская педагогика. 1986. - № 3. - С. 61-66.
2. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Учебно-метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1980. – 368 с.
3. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. - М., 2008. – 192 с.
4. Ибрагимов, Г.И., Ибрагимова, Е.М., Андрианова, Т.М. Теория обучения. Учебное пособие для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. - М.: Владос, 2011. – 383 с.
5. Коржуев, А.В., Полков, В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация: учебное пособие для вузов и системы последиplomного профессионального образования преподавателей. – Изд. 2-е. – М.: Академический проект, 2009. – 185 с.
6. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. – 96 с.
7. Логвинов, И.И. Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент). – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2012. – 180 с.
8. Мухаметзянова, Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. – Казань, 2008. – 608 с.
9. Новиков, А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Изд-во «Эгвес», 2010. – 208 с.
10. Педагогика. Учебник / Под ред. И.А.Каирова. - М., 1956.
11. Педагогика. Учебное пособие для студентов педвузов / Под ред. Ю.К.Бабанского. - М.: Просвещение, 1983.
12. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.
13. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. Для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
14. Профессиональная педагогика. Под ред. С.Я.Батышева. – М. Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. - 512 с.
15. Слостенин, В.А., Каширин, В.П. Педагогика и психология». Изд. 6-е. - М.:Академия, 2007. – 478 с.

УДК 378.147

УЧЕНИЕ ЖИВОЙ ЭТИКИ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

П.Н.Осипов, Л.Н.Осипова

Аннотация

На основе анализа богатого философско-этического наследия Е.И.Рерих, изложенного в Учении Жизни (Агни Йога, Живая Этика), авторы вычлениют и обоснуют педагогические взгляды и идеи, представляющие несомненный интерес для педагогической науки и практики и являющиеся методологической основой педагогики духовности.

Ключевые слова: Е.И.Рерих, Живая Этика, образование, воспитание, духовность, духовное развитие, самосовершенствование.

Abstract

Based on an analysis of the rich philosophical and ethical heritage of Roerich's contained in the Doctrine of Life (Agni Yoga, Living Ethics), the authors distinguish and justify pedagogical views and ideas, which are of great interest for pedagogical theory and practice and that are the methodological basis of pedagogics of spirituality.

Keywords: Helena Roerich, the Living Ethics, education, upbringing, spirituality, spiritual development, self-improvement.

Важную составную часть российской педагогики XX века представляет собой богатое философско-этическое наследие Е.И.Рерих – уникальное явление, осознать которое ещё предстоит будущим поколениям. Оно – часть мировой культуры, важнейшая методологическая основа для теории и практики педагогики, поэтому должно быть включено в общий контекст российского и мирового историко-образовательного процесса.

Елена Ивановна Рерих (1879-1955) – видный русский просветитель, философ, общественный и религиозный деятель России и Российского Зарубежья, человек и мыслитель, волею судьбы оказавшийся за пределами родной страны. Е.И.Рерих – жена великого художника Николая Рериха, мать знаменитого ученого-востоковеда Юрия Рериха и самобытного художника Святослава Рериха.

Жизнь Елены Ивановны с самого детства была наполнена мыслями о благе всех людей. Забота о мире и расцвете творчества привели её в мир восточной мудрости. Путешествуя с мужем сначала по России, затем по всему миру, общаясь с мудрецами Тибета и Индии, она собрала богатейший материал. Синтезом её сотрудничества с великими Учителями и собственного совершенствования стало Учение Жизни (Агни Йога, Живая Этика), которое подсказывает пути выхода из духовного кризиса, постигшего сегодня не только нашу страну, но и все человечество.

В советское время жизнь и творчество Е.И.Рерих не изучались, её книги не издава-

лись. Впервые основные труды Е.И.Рерих были изданы на русском языке в разных регионах России лишь в 90-е годы XX в. Это способствовало открытию для современной педагогической науки и практики её бесценных педагогических взглядов и идей. Сегодня имя Е.И.Рерих постепенно возвращается в научно-образовательное пространство России. Интерес к её личности и творчеству возрастает, о чем свидетельствуют и ежегодные конференции Международного рериховского общества в Москве, где успешно работает и педагогическая секция под руководством академика РАО Ш.А.Амонашвили.

Богатое философско-этическое наследие Е.И.Рерих – уникальное явление, осознать которое ещё предстоит будущим поколениям. Оно – часть мировой культуры, важнейшая методологическая основа для теории и практики педагогики. Обратимся лишь к некоторым идеям этого наследия.

Сегодня мы все чаще говорим о том, что неумолимо наступает новое время и задаёмся вопросом: как человечество справится со своими недугами, сумеет ли оно достойно выйти из сложившейся по его воле ситуации? Одна из важнейших задач, решить которую предстоит нам, это, по мнению Е.И.Рерих, «...озаботиться о новых школах, в которых с детских лет закладывались бы основы понимания назначения человека, его места и роли в мире, его космической зависимости; при таком понимании его общественная природа и,

главное, его личная ответственность получили бы должное значение» [7, с.195].

Человек – часть космоса и подчиняется его законам. Не осознавая этого, не принимая ответственности за свое Бытие, продолжая жить по своим человеческим законам, он вступает в противоречие со своей основой Космического начала, а, следовательно, как малая система, зависящая от основы, идет к саморазрушению.

Единственный путь для восстановления равновесия есть путь открытия в себе космической части микрокосмоса, сознания – Духа, Духовного начала. Сегодня особенно важно освободиться от стандартного мышления, заученных фраз, понятий. Это означает не отрицание всего накопленного ранее, а придание сознанию нового качества путем его расширения.

Педагогике как науке, имеющей непосредственную связь с человеком, важно одной из первых почувствовать изменения взглядов на суть человека и применить новейшие открытия в области естественных наук для формирования у подрастающего поколения нового мышления, нового мировоззрения. Педагогика XXI века должна быть *педагогикой духовности*, ибо духовность – это обращение к высшим ценностям, источник света, сердцевина личности.

Зная, что образование и воспитание строятся на развитии мышления, достаточно ли внимания мы уделяем этому в работе над собой и в обучении других? Зачастую нам кажется, что наши мысли тайные и настолько скрыты от окружающих, что никто и никогда не узнает о них. Но это заблуждение. Современные исследования свидетельствуют, что мысль материальна и её следствия физически отражаются на энергетическом поле человека. Позволяя себе недостойные мысли, человек обрекает свою вечную частицу Дух на муки изживания такого следствия. Но если недостойные мысли разрушают, то благодатные – творят. Стало быть, наша задача – направить, научить мыслить благодатно, доказывать нецелесообразность дурного, злого мышления, будь оно относительно каких-то явлений, действий или предметов.

Развитие мышления всегда было основной педагогической задачей, но решалась она зачастую репродуктивно, с помощью заучивания стандартных фраз, формул, ориентации

на мнение авторитетов, не допуская несогласия с ними. Такой подход способствовал застою, ограничению мысли и разрушению творчества личности. По мнению Е.И.Рерих, «нужно не вкладывать в учеников определенные ответы, наоборот, открыть поле всяких соображений ... приучать к свободному выбору последствий» [2, с.144]. Рост духа невозможен без обмена мыслями и знаниями. Для такого обмена необходима терпимость, которой мы часто не обладаем, в результате чего происходит разъединение, обида, непонимание.

Рост и расширение сознания вплотную связаны с умением мыслить и владеть мыслями, не допуская произвольных скачков и ухода сознания в область неконтролируемую им и ненужную в данный момент. Мысль – основа человеческого блага. «Мысль есть венец создания» [7, с. 270]. Не случайно в качестве *целей образования и воспитания* Рерихи определяют:

- направлять дух народов к пониманию Высших Начал [6, с. 302],
 - создание новой ступени мира, эпохи нового утонченного сознания, небывалых открытий и широкого сотрудничества на основе Культуры [6, с.104],
 - объединение всего культурного мира, воспитание нового сознания среди молодёжи, сознания великого значения и приложения творческой мысли и широкого сотрудничества [6, с.114],
 - развитие синтеза всех человеческих способностей [6, с. 111],
 - непрестанное познание нового и упорядочение старого [7, с. 241],
 - сдвинуть сознание человечества, зашедшее в тупик [6, с. 301],
 - воспитание сердечной энергии [2, с.195].
- Задачи образования и воспитания* Рерихи видят в том, чтобы:
- учить детей летать высоко [1, с. 249],
 - развивать у них память, внимание, терпение, доброжелательство, наблюдательность «за ощущениями сердца» [2, с.195],
 - кристаллизовать свои устремления [2, с. 206],
 - воспитывать «бесстрашие, без которого невозможно духовное продвижение» [5, с. 53],
 - «не баловать..., приучать к занятиям внимательности, усидчивости, развивать дух сотрудничества, помощи и сострадания к животным и всему нуждающемуся» [6, с. 95],

- уберечь от главного проклятия нашего времени – легкомысленного отношения к самым священным принципам, против поверхностного мышления [6, с.140],

- учить детей «понимать значение каждой мысли, каждого поступка, каждого проявления Природы, и глубине непреложности её законов, тяжко карающих нарушителя их» [6, с.140],

- беречь детей от недостойных и лживых книг, от которых много духовных и физических язв [6, с. 220],

- поднимать уровень вкуса (с помощью театра, музея) [6, с. 221],

- заботливо и искренне обратиться к силам космическим... обратить человечество к психической энергии... [1, с. 375],

- подымать духовный и моральный стандарт с детского возраста [4, с. 311],

- помыслить о высшей энергии, которая понимается как духовность [7, с. 225].

Духовная наука требует к себе особого отношения. Как и любая другая наука, она имеет свои законы, не исполнение которых приводит к духовному падению и даже безумию. Если, скажем, математик обязан быть внимателен к написанию цифр, следовать законам арифметики в решении задач, то в обычной жизни он может быть невнимателен в отношении к близким или делать поспешные выводы о литературном произведении, прочтя лишь вступление и заключение.

Для развития духовности необходимо исполнение законов во всей жизни, а не только на поле собственной науки. Духовное развитие обращено к внутреннему человеку, его мыслям и побуждениям. Все, что касается внешнего поведения, это лишь подчинение кому-то или чему-то на нас возложенному. Некоторые дети идут в школу и хорошо учатся не потому, что хотят знать предмет, а потому, что так надо и требуют родители. Как только ослабевает контроль со стороны родителей, ученик и учится хуже, и пропускает занятия.

Внешняя дисциплина не достигает цели, если не становится самодисциплиной. Каждый ребенок скажет, как надо вести себя на уроке, обращаться со своими сверстниками и старшими, но часто можно видеть и на уроке, и перемене обращение совершенно иное, зачастую очень грубое и жестокое. Реальная действительность заставляет родителей учить своих детей давать сдачу обидчику, тем самым защищая себя. Но дети далеко не всегда пони-

мают, когда их обидели, когда им что-то угрожает и ведут себя агрессивно и неадекватно ситуации.

К сожалению, наша жизнь изобилует преступлениями. Чудовищные преступления демонстрируют фильмы, орудия и картины пыток показывают в музеях восковых фигур, и всё это проходит через сознание детей и взрослых, оставляя свой глубокий, непредсказуемый след. Те, кто это делает ради получения денег, не осознают того, что порождают причины. Эта отрицательная программа когда-нибудь сработает, проявившись в действительной жизни (следствии). Зачастую только после свершившегося действия исполнителем осознается, что собственно произошло. Закон причин и следствий Бытия учит, что следствия зависят от причины: какова причина – таково и следствие. «Жестокость должна быть искоренена; не только жестокость действий, но и жестокость мыслей» [2, с. 401].

Только дисциплинированная воля может справиться с такой задачей – создать желаемое следствие. Любой урок в школе является уроком дисциплинированного мышления и дисциплинированной воли. Поэтому детям обязательно надо показать необходимость осознания такой мощной силы внутри себя. Только владеющий собой может творить чудеса, научить других. Настала острейшая необходимость в том, чтобы каждый человек умел сознательно управлять своими желаниями и потребностями, был дисциплинирован и ответственным.

В основе всякого движения лежит необходимость или желание, чаще всего человек действует в зависимости от необходимости, которая настоятельно требует к себе внимания. Окружающая действительность, социум, семья предъявляют требования, которые не всегда совпадают с желаниями человека и в таких случаях часто происходит конфликт либо с самим собой, либо с коллективом.

Борьба является испытующим началом: сумеет человек противостоять общему или же подавит собственную волю. Чем в таких случаях будет руководствоваться сознание, найдет ли оно пути к решению проблемы, определит ли иерархию ценностей? Можно предположить, что если бы мы научились решать эту проблему, то общество находилось бы вне кризисных ситуаций. Отсюда вытекает потребность поиска тех подходов к выбору действия, кото-

рые бы давали не кратковременный эффект, а изменяли бы жизнь к лучшему, т.е. вели бы к гармонии отношений и действий.

В качестве такого подхода Рерихи предложили принцип устремленности, который можно рассматривать как начало, желание к действию. Например, многие поступают в учебное заведение, чтобы получить специальность. Они еще не уверены, будут ли работать по ней, но устремлены к получению образования. Это – устремление к росту сознания, а есть и такие учащиеся, которые стремятся от жизни получить все уже сейчас и в ущерб образованию работают, пропуская занятия, или просто проводят время как им хочется, что зачастую оказывает на сознание роль сдерживающего рост фактора. Стало быть, можно выделить устремленность к развитию сознания и устремленность к получению наслаждений, сдерживанию такого роста, что само по себе является уже разрушающим для личности фактором.

Устремленность к развитию и расширению сознания представляет собой преодоление инертного в себе, волевое усилие для достижения цели и, в конечном счете, гармонизацию сознания с общечеловеческими ценностями, так как от общего состояния планеты и ее обитателей зависит благополучие каждого. Невозможно отрицать тот факт, что смертельные болезни не знают границ и политических разногласий, как не знают их и стихийные бедствия. Поэтому можно уверенно призывать людей устремляться на общее благо как на важнейший ориентир в формировании будущего поколения, к синтезированию духовного с материальным, индивидуального с универсальным и частного с общественным» [7, с. 138].

Великие открытия осуществлялись ради улучшения жизни, законы природы открывали свои тайны для прогресса человечества, и если зачастую современники этих открытий не всегда осознавали их значимость, то уже потомки пользовались и пользуются ими. Поэтому «важно со школьной скамьи знакомить детей с голгофой всех мучеников науки и мысли и, главное, с теми тяжкими последствиями, которые пожинало человечество из отказа своевременно принять то или иное научное открытие, то или иное расширение умственного кругозора» [7, с. 367].

Можно привести много исторических событий, являющих яркий этому пример, при-

чем не так далекий, в частности, открытия А.Л.Чижевского, К.Э.Циолковского, В.И.Вернадского, И.П.Павлова и многих других. Сложные условия их деятельности, зачастую недоверие, насмешки, обвинения во всех возможных грехах не сломили устремленности их действий, исследований. Благодаря тому, что они сумели противостоять непониманию и продолжали работать, мы гордимся тем, что при нашей жизни был запущен первый космический спутник, а сейчас работа на орбите – почти обычный труд.

Ежедневно средства массовой информации предупреждают нас о магнитных бурях, чтобы метеочувствительные люди были готовы противостоять недугу, а ведь ещё совсем недавно А.Л.Чижевского обвиняли в солнцепоклонничестве и свои исследования он вынужден был вести в заключении. Такая устремленность в будущее, на которое они трудились, необходима всем в разных областях деятельности. Подобные примеры и рассказы в беседах с детьми и молодежью многим помогают обрести уверенность в жизни, взглянуть на нее со стороны, вынырнуть из суеты давящего сегодня.

К дерзновенному устремлению призывает в своих письмах сотрудников и последователей Е.И.Рерих, объясняя, что только устремленное действие складывает будущее. «Все в нас, все зависит от нашей воли, от нашего устремления к совершенствованию. И для этого самосовершенствования мы, в конце концов, только и приходим на Землю» [9, с. 489].

Изменяя, совершенствуя собственное сознание, педагог изменяет и устремляет за собой воспитанников, учащихся. Желание передать свои знания, зажечь устремленность к проявлению доброй воли – один из главных мотивов педагогической деятельности. Возращивать и развивать в себе это желание можно только при ясном понимании будущего, при знании законов Бытия. В противном случае происходит конфликт между действительной, очевидной жизнью и теми высокими целями, которых мы желаем достичь. Увидеть малое, доброе начинание, качество личности, которое способно вырасти в большое, помогать этому росту, не перегружая сознание – задача каждого педагога.

Вечный вопрос о смысле жизни приобретает ответ – совершенствование. Эволюция Вселенной вовлекает в этот процесс и такую

свою составную часть, как человек, человечество. Оно не в состоянии остановить процесс эволюции, а стало быть, его развитие немислимо без самосовершенствования. Свобода человека и человечества в целом – в выборе из двух возможных вариантов одного: либо эволюционировать, либо разлагаться.

Современное устремление человечества – это поиски материального благополучия любым путем, поиски, направленные на удовлетворение меркантильных интересов, получение наслаждений от жизни. Но человечество всегда имело выбор различных направлений своего развития, содержащихся в трудах великих философов и ученых, религиозных учениях, призывающих к совершенствованию самого человека, его нравственного потенциала, устремлению в сферы Духа. «Работа над самосовершенствованием есть работа самая неотложная и нет более важной» [5, с.188].

Современные открытия в области физики подтверждают необходимость соответствия человека высшим сферам, так как суть человека не в его физическом теле, а в его энергетической субстанции, качество которой зависит от нравственного потенциала личности. Человек с развитым внутренним энергетическим потенциалом продолжает жить в сфере мыслей после своей физической смерти.

Если человека привлекает сознательная жизнь, значит, и выбор он должен сделать к саморазвитию и устремиться к эволюции вместе с природой, космосом. Вот почему, как пишет Е.И.Рерих, «все усилия Великих Учителей и направлены на расширение сознания человечества, на развитие ментального тела, на пробуждение высшего устремления для создания магнитного тока или вихря, влекущего дух в высшие сферы... то, что не было осознанно при жизни на Земле, не будет осознанно и в тонком мире. Помните, как сказано, что в тонком мире почти невозможно обрести новое сознание. Здесь, в земной жизни, нужно закладывать зерна устремлений, которые в тонком мире претворяются в знания. Иначе нам незачем было бы возвращаться на Землю» [6, с. 328-329].

В наш просвещенный век, казалось бы, нелепо говорить об осознанности поведения, но если задуматься, то можно заметить зависимость поведения человека не от знаний, а от привычек, обычаев, условных рамок, знание же остается невостребованным. Напри-

мер, все знают, что переедать вредно, но во время праздничных дней у многих (несмотря ни на какие экономические трудности!) обильный, разнообразный стол – таковы традиции. Для установления правильного диагноза медицина уже использует энергетическую оболочку человека, но его мировоззрение остается прежним. Человек продолжает ухудшать свою ауру неблагоприятными делами, отрицательно воздействуя на здоровье, ему трудно перестроиться на ответственность перед пространством за свои мысли, слова, дела. Очень часто в обиходе можно слышать злые слова, видеть некрасивые поступки.

Одного знания недостаточно, не примененное в жизни, оно остается для человека отвлеченностью. Сознание оказывается простым хранилищем, как библиотека, как накопитель знаний, но эти знания никак не изменяют его, а значит и не существуют для данного сознания. Е.И.Рерих первой задачей для молодежи ставит задачу открытия собственного сознания, затем расширение его, и уже потом развитие своей мысли. Расширение сознания включает вмещение в него, казалось бы, невероятных явлений, таких, например, как утверждение с незапамятных времен бессмертия Духа.

Эволюция Вселенной протекает согласно временным, физическим, энергетическим и другим законам. Их можно проследить на примере видимой нам природы. В ней всё происходит независимо от воли людей. Как бы нам не хотелось, чтобы не увеличивались пустыни и земля пахотная не скудела, наше варварское отношение к ней приносит свои плоды согласно закону причины и следствия. Следствие не может быть впереди причины, оно обязательно соответствует ей. Другим не менее важным законом, который мы находим в творческом наследии Рерихов, является закон соответствия и целесообразности. Смена времен года никогда не подчинялась законам экономики и тем более политики, зима наступала независимо от готовности людей к этому периоду, и уже задача людей быть готовыми перенести эти трудности. Все обновляется, все движется вперед. Как гласит древняя мудрость, нельзя войти два раза в одну и ту же воду. Наше сознание также развивается и изменяется согласно закону соответствия и целесообразности. Время требует изменения

сознания человека, поэтому он, если хочет выжить, должен подчиняться этому закону.

Человек узко мыслящий, не допускающий нового, необычного в свое сознание, вступает в конфликт с эволюционным процессом, следствием чего являются нервные и психические потрясения в лучшем случае, безумие, сумасшествие – в худшем. Наше время изобилует подобными явлениями, статистика показывает рост суицидных состояний и психических заболеваний. Выход из этого тупика в расширении собственного сознания, допускающим и принимающим неведомое и казалось бы невозможное. Только расширив собственное сознание, можно расширить его и у других, что необходимо в первую очередь педагогам.

Достижение расширенного, синтетического сознания – очень медленный, длительный процесс. На этом пути необходимо побороть в себе «ветхого» человека, которого формировали мы в себе множество веков. Главная задача – преодоление в себе всего, что нуждается в преображении.

Начинать можно с выбора в себе наихудшего качества и неустанно его изживать. Но именно здесь кроется опасность преобладания очевидной жизни над действительностью, которая не всегда видна. Наши исследования показывают, что занимаясь самовоспитанием, часть молодежи, как это ни странно, стремится избавиться от некоторых своих положительных качеств для того, чтобы выжить. Как некоторым кажется, с честностью не проживешь, добрым не добьешься того, что хочешь. Это очередное заблуждение, так как по закону соответствия своими поступками, мыслями человек создает магнит и притягивает подобные состояния из пространства. Мысли вращаются в пространстве, проклятия возвращаются на головы пославших, усилив свое действие [3]. Очевидность безнаказанности безнравственных поступков вводит в заблуждение, в природе всегда после причины существует скрытый период, предшествующий появлению следствия. Этот процесс занимает разное время. Брошенный в воду камень вызывает на поверхности круги почти сразу. Посаженное зерно прорастает спустя определенное время. Наше сознание – не исключение, оно также совершает действия, приносящие свои плоды. Человек сам творит свою судьбу на протяжении огромного временного пространства.

Существуют понятия силы воли, силы мысли, психической энергии. Сознание – энергетический процесс. Энергия не исчезает, она имеет ряд особенностей – преобразовываться из одного вида в другой, скапливаться, притягивать, образовывать энергетические поля. Все это по закону соответствия касается и нашего сознания. Бессмертие в сущности заключается именно в сознании, сознание же и являет собой человека: каково сознание – таков и человек. Дух-сознание не исчезающая, а преобразующаяся составная, которая имеет возможность накапливать и терять энергию. Какую накапливать, какую терять – этот выбор делает человек. Проносая через множество воплощений свое внутреннее «я» он либо растит его до высокого понятия «Я» как индивидуальности, либо растрчивает, используя энергию на удовлетворение потребностей «эго» – «я» малого. И так будет до тех пор, пока жизнь не назначит через лишения, неудовлетворения, невозможности добиться счастья в результате растущих потребностей, путем пресыщения этими неудачами, обратить внимание на другую сторону своей сути. Эволюция – процесс безличный, безжалостный, связанный с законом целесообразности. Человек либо объект этой эволюции и движется неосознанно по воле волн, либо «осознанно вступая во взаимодействие с различными энергетическими процессами в Космосе, может сознательно содействовать эволюции или ей мешать» [8, с. 8].

В богатейшем философско-этическом наследии Рерихов содержится немало указаний методического характера по самому широкому спектру педагогики. Особый интерес представляют их взгляды на средства и условия образования и воспитания человека.

Сегодня мы всё чаще говорим об активных формах обучения, развитии самостоятельности и мышления и удивляемся тому, что они видели это много десятилетий назад: «Никакая лекция не научит мыслить. Качество мышления образуется одиночеством во всей разумной устремленности. Именно мысль высекает искру жизни из вещества материи» [1, с. 225].

Большое значение придавали Рерихи наблюдению, наблюдательности, считая, что вводить их надо «уже в школах для малолетних. Час, посвященный наблюдательности, будет истинным уроком жизни. И для учителя

этот час будет уроком находчивости» [2, с. 234]. Для учеников же «наблюдения над явлениями природы должны рождать аналогии с человеческой сущностью» [6, с. 31]. При этом они полагали, что так «можно даже в школах упражнять внимание малых, которые будут часто гораздо честнее и подвижнее больших, стоит только обратиться к ним с увлекательным предложением обратить внимание на их собственные ощущения» [2, с. 180].

Разнообразен арсенал рекомендуемых Рерихами средств обучения и воспитания – от использования «для утончения восприятий» [6, с. 65] картин музеев до изучения ремёсел, которое не мыслилось без свободы выбора и качества труда [1, с. 257]. «Труд, по их мнению, – венец Света. Труд – фактор мироздания. Последствием труда будет твердость сознания» [6, с. 365].

Одним из перманентных вопросов педагогической теории и практики является вопрос об условиях, способствующих эффективности образования и воспитания. И на него мы находим ответы в творческом наследии Рерихов.

Прежде всего, учителю необходимо «найти утверждающую ноту в своих речах, лишь утверждение ведёт за собой людей» [6, с. 67], «лишь необычный подход к действию обращает на себя внимание» [6, с. 68]. При этом не должно быть никакого насилия – «всякое насилие может вызвать непоправимый вред» [2, с. 224].

Должно быть сотрудничество – «обмен мнений всегда полезен, ибо он обостряет мышление» [6, с. 148]. При этом «каждый должен сам найти истину».

Всё, что можно сделать, это лишь указать направление» [6, с. 380]. Безусловно, «наряду с трудным дать и легкое... Не опрокидывая старых понятий, постепенно расширяя их значение можно дать новое направление мышления» [7, с. 64-65].

Своевременно и актуально напоминание учителю о его поведении по отношению к ученику: «Насмешка самый вредный воспитатель. Чуткость есть ступень культуры» [1, с. 391]. Между тем, нередко именно насмешка над учеником становится тормозом на пути его овладения науками.

Одним из главных условий эффективного образования и воспитания Рерихи считали использование знаний на практике: «Без применения к жизни никакое знание не имеет це-

ны и не даст ожидаемых результатов» [6, с. 135].

И наконец, нельзя не согласиться и не принять во внимание, что «многие духовные и физические язвы – от недостойных и лживых книг, поэтому важно обереечь детей от них» [6, с. 220].

Говоря о необходимости новых школ, в которых с детских лет закладывались бы основы понимания назначения человека, его места и роли в мире, его космической зависимости, Е.И.Рерих пишет: «Для таких школ нужны и соответствующие учителя» [7, с.195]. Соответствует ли наш российский учитель своей великой миссии? Как современно звучат слова Е.И.Рерих: «Срам стране, где учителя пребывают в бедности и нищете. Стыд тем, кто знает, что детей их учит бедствующий человек. Не только срам народу, который не заботится об учителях будущего поколения, но знак невежества».

Можно ли поручить детей человеку удрученному?

Можно ли забыть, какое излучение дает горе?

Можно ли не знать, что дух подавленный не вызовет восторг?

Можно ли считать учительство ничтожным занятием?

Можно ли ждать от детей просветления духа, если школа будет местом принижения и обиды?

... Народ, забыв учителя, забыл своё будущее. Не упустим часа, чтобы устремить мысль к радости будущего. Но позаботимся, чтобы учитель был самым ценным лицом среди установлений страны. Приходит время, когда дух должен быть образован и образован истинным познанием» [2, с. 338].

Но чтобы приблизить это время, содействовать духовному становлению человека, «важно вкоренить в народ уважение к знанию, к каждому учителю как носителю света и успеха в жизни» [6, с. 272].

Общество, в котором мы сегодня живём, чрезвычайно сложно, динамично, противоречиво. Спасти его может новое поколение, получившее духовное и целостное развитие, способное глобально и самостоятельно мыслить, принимать ответственные решения и действовать, основываясь на таких ценностях, как Истина, Добро, Красота. Воспитание духовности, духовное развитие и обеспечение

самостоятельности личности – сегодня одна из главных задач школы.

Для сознательного и успешного преобразования себя, без чего невозможно изменить других, повести их за собой, необходимо:

- открыть своё сознание, освободиться от предрассудков, навязанных понятий,
- расширение сознания, формирование нового мировоззрения,
- развитие своего творчества, бесконечное самосовершенствование.

Это малый перечень того, без чего невозможно продвинуться вперёд.

Нам еще предстоит много потрудиться, чтобы осознать, по достоинству оценить и, главное, на практике реализовать бессмертное Учение Жизни, являющееся путеводителем на крутых подъемах духа.

Литература

1. *Агни Йога*. В 3-х т. Т. 1. – Самара, 1992.
2. *Агни Йога*. В 3-х т. Т. 2. – Самара, 1992. – Мн.: Белорус. фонд Рерихов; Прамеб, 1992.
3. *Валентинов, А.* Проклятие на наши головы // *Российская газета*. - 1998, 3 апреля.
4. *Рерих, Е.И.* Письма в Америку. В 3-х т. (1929-1955). Т. 1 (1929-1936). – М.: Сфера, 1996.
5. *Рерих, Е.И.* Письма в Америку. В 3-х т. (1929-1955). Т. 2 (1936-1946). – М.: Сфера, 1996.
6. *Рерих, Е.И.* Письма Елены Рерих. 1929-1938. В 2-х т. Т. 1. – Мн.: Белорус.фонд Рерихов; Прамеб, 1992.
7. *Рерих, Е.И.* Письма Елены Рерих. 1929-1938. В 2-х т. Т. 2.
8. *Рерих, Е.И.* У порога нового мира. – М.: МЦР, 1993.
9. *Рерих, Е.И., Рерих, Н.К., Асеев, А.М.* Окультизм и йога. Летопись сотрудничества. Сборник. – М.: Сфера, 1996. – Т. 1.

УДК 14.01.85

ЦИФРОВАЯ ПЕДАГОГИКА И ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ

В.Ф.Габдулхаков, Э.Г.Галимова

Аннотация

Актуальность проблемы обусловлена низкой эффективностью информационных технологий при подготовке студентов российских университетов к педагогической практике. Цель статьи заключается в исследовании причин низкой эффективности цифровой педагогики и геймификации образования при подготовке студентов к педагогической практике. Ведущими методами были аналитический и экспериментальный. Результаты исследования показали: программное обеспечение информационных технологий часто обновляется, электронные образовательные ресурсы российских вузов больше направлены на теорию, а не на практику. При этом теории уделяется до 90% времени, практике около 10%. В статье делается сравнительный анализ опыта подготовки учителей в Лондонском университете и Казанском федеральном университете, приводятся экспериментальные данные формирования педагогических компетенций на дневном и заочном отделениях. Материалы статьи могут быть интересны руководителям университетов и центров образования и науки.

Ключевые слова: цифровая педагогика, геймификация образования, информационные технологии, педагогическая практика.

Abstract

The relevance of the problem determined by low efficiency of information technologies in the preparing the students of Russian universities to pedagogical practice. The purpose of this article is to study the reasons of low efficiency of digital pedagogics and gamification of education in preparing students for teaching practice. The leading methods were analytical and experimental. The results of the research showed that the software of information technologies is frequently updated, electronic educational resources of Russian universities are focused on theory rather than on practice. If theory takes up to 90% of the time, practice only takes about 10%. The article makes a comparative analysis of the experience of preparing teachers in the University of London and Kazan Federal University, experimental data of formation of pedagogical competences on full-time and part-time departments. The article may be of interest to heads of universities and centres of education and science.

Keywords: digital pedagogics, gamification of education, information technology, pedagogical practice.

Известно, что мировые достижения в области цифровой педагогики связаны с использованием массовых открытых онлайн-курсов

(МООКи) и организацией работы с большими данными (Big Data), а также геймификацией образования. Геймификация – это, по сути, и

психологический, и технологический принцип. К примеру, современные поколения студентов любят компьютерные игры и не очень любят учиться и работать самостоятельно. Поэтому идея привнести игровые ситуации в аудитории и тем самым изменить процесс образования к лучшему – звучит привлекательно. Однако, если проанализировать особенности социально-эмоциональных, интеллектуальных, креативных изменений у студентов, то мы вынуждены учитывать и негативные последствия применения таких игр в высшем образовании.

Академия Лидерства Делойт Deloitte Leadership Academy – инновационная обучающая программа для более чем 10 000 управленцев в свыше 150 странах мира. Руководит ею Джеймс Сандерс в партнерстве с компанией Badgville. Академия лидерства агрегирует контент от наиболее известных в мире бизнес-школ: Гарвардская, Стэнфордская, бизнес-школа IMD и др. Руководители принимают участие в обучающих программах через онлайн-портал, вебинары или мобильные устройства. Пользователи Академии получают баллы, бейджи и т.д. за каждый пройденный курс [18]. Геймификацию как технологию хорошо иллюстрирует онлайн-курс профессора Кевина Вербаха (Kevin Werbach) университета Пенсильвании на портале Coursera.org [17]. Один из ведущих экспертов в области КМ (knowledge management - управления знаниями) директор по исследованиям Asian Media Information and Communicationcentre Маданмоханом Рао рекламирует КМ-стратегии в действии [20].

В октябре 2014 г. прошла Первая международная конференция «EdCrunch» (www.edcrunch) в НИТУ «МИСиС» и в центре технологического предпринимательства Digital Oktober, которая обобщила положительный опыт развития цифровой педагогики как образовательной и воспитательной системы.

Еще Л.С.Выготский в начале XX века писал: «Стоит только приглядеться к воспитательным системам в их историческом развитии, чтобы заметить, что цели воспитания на самом деле были совершенно конкретные и жизненные и отвечали идеалам эпохи, той экономической и социальной структуре общества, которая определяет собой всю историю эпохи» [2, с. 59-60]. Современная информация система, связанная с глобальными интернет-ресурсами, тоже имеет воспитательный характер. Негативный или позитивный – вопрос, ко-

торый стал интересовать в последние годы многих: и политиков, и военных, и психологов, педагогов, да и рядовых законопослушных граждан тоже.

Информационные технологии (ИТ, от англ. *information technology*, ИТ) как главный компонент активно развивающейся цифровой педагогики сейчас объединяют широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, в том числе с применением вычислительной техники [15]. В последнее время под информационными технологиями чаще всего понимают компьютерные технологии. В частности, ИТ имеют дело с использованием компьютеров и программного обеспечения для создания, хранения, обработки, ограничения к передаче и получению информации.

В сфере ИТ перспективными точками роста в Казанском федеральном университете позиционируются такие центры компетенций, как: «Автономные системы и интеллектуальные технологии», «Визуализация, интерфейс, цифровые медиа, игровая индустрия», «Вычислительные технологии» и «Фундаментальная информатика». Здесь университет ориентируется на тесную кооперацию с мировыми ИТ-компаниями – Microsoft, Hewlett-Packard, Samsung, Epic Technologies, DigiPen и ряд других. 8 октября 2014 г. на базе КФУ был открыт совместный Инновационный центр с компанией Cisco. Таких центров в России два – первый был открыт в Сколково. В рамках этого Центра КФУ планирует реализовать разработки по созданию перспективных систем связи и передачи данных, концепции «Интернета Вещей», интеллектуальных систем видеонаблюдения и многое другое [19].

ИТ активно используются в системе дистанционного обучения и в России, и во многих других странах. К примеру, в скандинавских странах дистанционная форма обучения используется для корректировки образовательных маршрутов детей с «особым развитием». Примером могут служить общеобразовательные программы Netlibris, Parrot Software rehabilitation, Cliker, Chat, Word Q, а также программы обучения взрослых Grundtvig, Giga Campus [11].

В Лондоне ИТ позволяют разнообразить программы подготовки специалистов: «The Institute of Education, University of London (IOE)

is a public research university located in London, United Kingdom specialised in postgraduate study and research in the field of education, and a constituent college of the University of London. Institute of Education, University of London is the largest education research body in the United Kingdom, with over 700 research students in the doctoral school. Institute of Education, University of London also has the largest portfolio of postgraduate programmes in education in the UK, with approximately 4,000 students taking Master's programmes, and a further 1,200 students on PGCE teacher-training courses» [14]. Получается, что в одной только докторской школе этого университета IT позволяют реализовать 700 проектов, по магистерским программам занимается около 4000 студентов, 1200 студентов проходят учебные курсы для учителей по специальной программе PGCE. Однако если в Лондоне находят средства для тьюторской поддержки этих проектов, активизации самостоятельной и творческой работы, то у нас как раз на этом стараются сэкономить.

Кроме того, в России IT всегда связывали с желанием осуществить мощный прорыв в образовании – реформировать его в 90-е годы XX в., модернизировать в начале третьего тысячелетия – и добиться тем самым существенного повышения качества в обучении, воспитании и развитии детей, школьников, студентов колледжей и вузов, слушателей многочисленных центров повышения квалификации. Поэтому на приобретение компьютерных средств и нового программного обеспечения никогда не жалели денег. Однако стремление обеспечить высокое (и даже гарантированное) качество образования за короткий срок (год, два, три) оставалось призрачным и в 90-е годы, и сейчас в третьем тысячелетии. За три десятилетия глобальной информатизации образования люди стали понимать, что IT могут не только не повышать качество образования, но и отучать и отлучать от этого образования, то есть прямо способствовать понижению этого качества и в детском саду, и в школе, и в вузе, и в ИПК.

Влияют на этот процесс многие факторы, в том числе и непрерывный процесс обновления программного обеспечения IT. Если ручка, тетрадь и учебник служили школе практически неизменно много веков подряд, то каждая новая компьютерная программа требует переучивания педагогов и переосмысления дидактических функций прежней и новой программы.

Если раньше в советской школе учебник (прежде чем появиться в школе) экспериментировался (проверялся на надежность) 10-12 лет, то сейчас новые неопробованные компьютерные программы и печатные версии электронных изданий сразу идут в школу. Д.И.Фельдштейн признает, что, несмотря на обилие кандидатских и докторских диссертаций, мы до сих пор не исследовали по-настоящему педагогическую целесообразность, психологические и дидактические аспекты использования информационных технологий в школе [5].

Зарубежные исследователи этих технологий – Martin Hilbert, Priscila López – отмечают: «We estimated the world's technological capacity to store, communicate, and compute information, tracking 60 analog and digital technologies during the period from 1986 to 2007. In 2007, humankind was able to store 2.9×10^{20} optimally compressed bytes, communicate almost 2×10^{21} bytes, and carry out 6.4×10^{18} instructions per second on general-purpose computers. General-purpose computing capacity grew at an annual rate of 58%. The world's capacity for bidirectional telecommunication grew at 28% per year, closely followed by the increase in globally stored information (23%). Humankind's capacity for unidirectional information diffusion through broadcasting channels has experienced comparatively modest annual growth (6%). Telecommunication has been dominated by digital technologies since 1990 (99.9% in digital format in 2007), and the majority of our technological memory has been in digital format since the early 2000s (94% digital in 2007)» [7]. Авторы доказывают, что в последние десятилетия происходит экспоненциальный рост технологического прогресса (по закону Гордона Мура): происходит увеличение удельной мощности всех машин для обработки информации в два раза на душу населения каждые 14 месяцев между 1986 и 2007 годами; глобальный потенциал телекоммуникационных возможностей на душу населения удваивается каждые 34 месяца; количество внесённой информации в мире на душу населения удваивается каждые 40 месяцев (то есть каждые три года), а трансляция информации на душу населения имеет тенденцию удвоения примерно каждые 1, 2, 3 года [7].

Согласно закону Гордона Мура, количество транзисторов, размещаемых на кристалле интегральной схемы, удваивается каждые 24

месяца. Часто цитируемый интервал в 18 месяцев связан с прогнозом Давида Хауса из Intel, по мнению которого производительность процессоров должна удваиваться каждые 18 месяцев из-за сочетания роста количества транзисторов и быстродействия каждого из них. Так как быстродействие процессоров увеличивается в 2 раза каждые 18 месяцев, данная зависимость быстродействия от времени является степенной функцией вида $S = S_0 \times 2^{t/18}$, где S и S_0 соответственно текущее и на-

чальное быстродействие, t - время в месяцах с точки отсчёта [16].

Математический расчет этой зависимости подтверждает экспоненциальный закон: количество транзисторов удваивается примерно каждые 2 года [4]. Если изображать эту зависимость в виде модели, то взаимодействие между пользователем, программой, операционной системой и оборудованием и у нас, и за рубежом выглядит примерно одинаково (см. рис. 1).

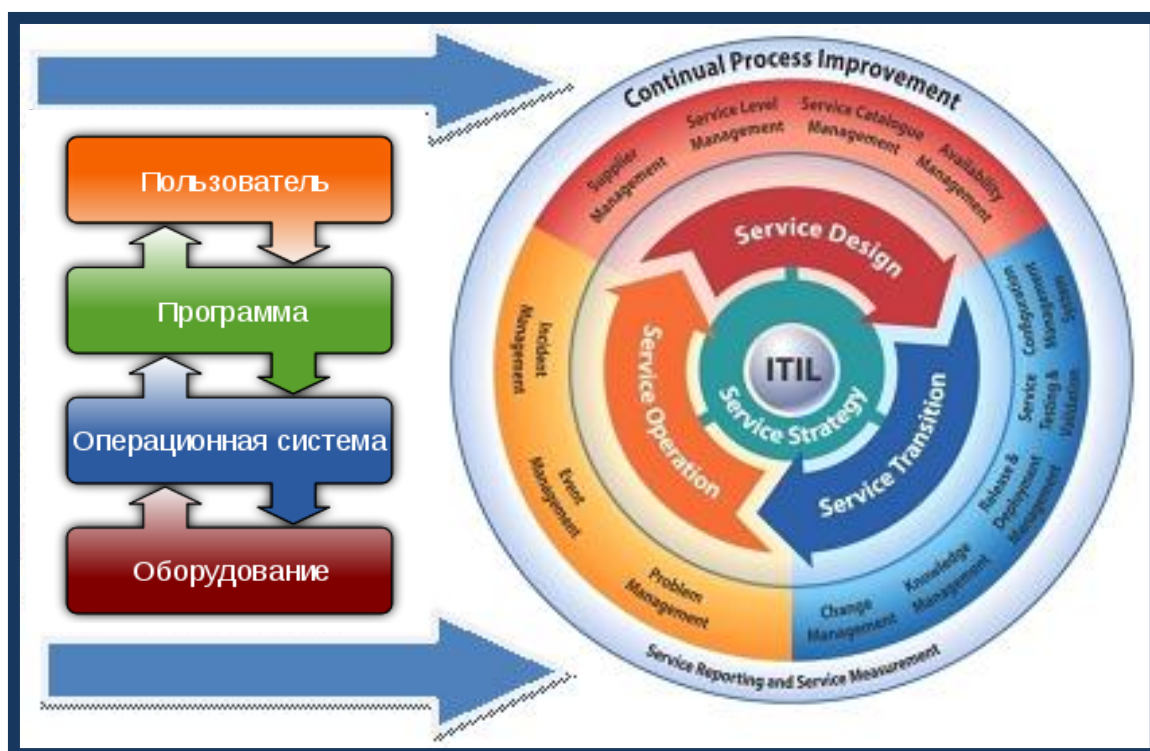


Рис. 1. Модель взаимодействия между пользователем, программой, операционной системой и оборудованием

Главным, как видим, является взаимодействие между SERVICE DESIGN, SERVICE TRANSITION, SERVICE OPERATION, т.е. взаимодействие между сервисным проектированием, сервисными переходами, сервисными операциями. Однако никаких психологических, дидактических или методических компонентов здесь нет.

Для нас было важно установить, как влияют информационные технологии (в частности, режим интерактивного дистанционного обучения) на формирование профессиональных (педагогических и предметных методических) компетенций студентов, проявляющихся в способностях устанавливать контакт с детьми,

актуализировать у детей прежние знания, объяснить им новый учебный материал, использовать в работе с ними современные методы и приемы обучения, организовывать творческую деятельность учащихся и др.

В режим дистанционного обучения в последние годы переводится практически половина аудиторной нагрузки в вузах. Уровень владения (нулевой, низкий, средний, высокий) компетенциями эксперты оценивали не по знаниям, а по результатам педагогической деятельности студентов на педагогической практике в течение 3-х лет (2012, 2013, 2014 гг.). Таким образом сравнивались результаты 276 студентов, прошедших обучение на основе

электронных образовательных ресурсов (экспериментальной группы – ЭГ), с результатами 278 студентов, прошедших традиционные практикумы по организации учебно-воспитательного процесса с детьми (студенты контрольной группы – КГ). Затем обе группы сравнивались с результатами, полученными при посещении и анализе мероприятий педагогов-практиков (ПП), имеющих стаж педагогической работы от 10 до 30 лет. Такими педагогами

стали 324 человека, они закончили университет 10-30 лет тому назад. Критерии, индикаторы оценки качества педагогической деятельности сейчас широко описаны в научной литературе [3, 6, 14, 1]. В результате оказалось, что педагоги-практики имеют самые высокие показатели: 71% - высокий уровень, 29% - средний. И это понятно, поскольку в эту группу вошли опытные педагоги-наставники (см. табл. 1, рис. 2).

Таблица 1.

Сравнительные данные овладения профессиональными компетенциями

Уровни и группы	ЭГ	КГ	ПП
Нулевой уровень	37	10	0
Низкий уровень	34	35	0
Средний уровень	29	32	29
Высокий уровень	0	23	71

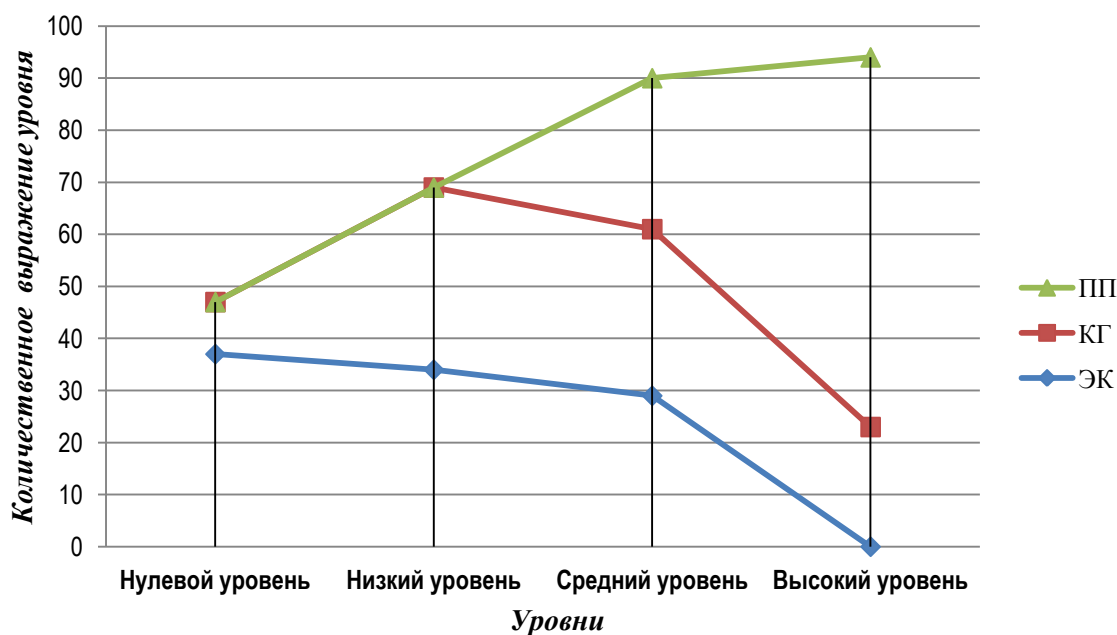


Рис. 2. Сравнительные данные взаимодействия студентов и педагогов с программой, операционной системой и оборудованием

Контрольная группа показала типичные (для студентов дневного отделения) результаты: 23% - высокий уровень, 32% – средний, 35 – низкий, 10% – нулевой. К нулевому уровню отнесли тех студентов, которые воспринимали педагогическую практику формально и не собирались работать педагогами.

В экспериментальной группе результаты оказались практически отрицательными: на

нулевом уровне – 37% студентов: они обнаружили полное непонимание практики и неготовность включиться в нее; на низком уровне – 34%, на среднем – 29%, на высоком – никого.

При анализе механизмов экстернизации (перевода внутренних действий во внешние), то есть того, что из своей памяти студенты экспериментальной группы могут применить на практике, при помощи анкетных опросов и тес-

тов было установлено, что выполнение дистанционных заданий позволило им закрепить примерно 30% компетенций, всему остальному надо было как-то научиться.

В контрольной группе студенты сразу обнаружили свою приверженность к реальной деятельности – к живым практикумам, на которых проигрывались возможные педагогические ситуации. Практикумы позволили им активизировать 90% компетенций.

Иначе говоря, электронные образовательные ресурсы по своей эффективности явно уступают традиционным педагогическим практикумам. Поэтому стремление многих вузов перевести в электронный формат как можно больше дисциплин, видимо, на сегодняшний день оказывается не совсем оправданным.

Ректоры вузов понимают, что электронные образовательные ресурсы – это рейтинговый показатель университета и его понижать нельзя. Поэтому многие воспринимают ЭОР как базовый документ, отражающий в электронном формате стандарт и все компоненты учебно-методического комплекса. С таким ЭОР работают и преподаватели, и студенты. Однако все участники этого взаимодействия, очевидно, должны понимать принципиальные различия виртуального (электронного) и живого (межличностного) общения: последнее оказывается более эффективным для педагогической практики студентов университета.

Если на Западе (к примеру, в Лондонском университете) хорошо отработан механизм финансирования тьюторства для реализации учебного плана, в котором 50% времени идет на теорию и 50% - на педагогическую практику, то у нас средств на тьюторское сопровождение студента практически нет, а в учебных планах доминирует теория, занимая почти 90% времени. Поэтому электронные образовательные ресурсы чаще рассматриваются у нас как альтернатива аудиторным занятиям и форма оптимизации учебного процесса (т.е. сокращения педагогических кадров). При этом электронные образовательные ресурсы в большинстве своем у нас ориентированы на теорию, а не на практику. Такое положение дел необходимо проанализировать не только руководителям вузов России, но и отделам высшего образования региональных и федеральных структур управления развитием образования и науки.

По признанию и российских, и зарубежных исследователей, личность учителя остается

важной при любой форме обучения [5, 6, 7]. Но при этом и студента, и школьного учителя, и преподавателя вуза надо постоянно учить использованию Интернет-пространства и виртуальных коммуникаций для достижения учебных целей: возможности цифровой педагогики с каждым годом растут всё более стремительно. Это и методическая поддержка деятельности учителя, и возможность повышения квалификации на дистанционных курсах, и участие в различных олимпиадах, конкурсах (в том числе и вместе со своими учениками), и возможность профессионального общения с коллегами-педагогами. Кроме того, сеть Интернет наполнена большим количеством сервисов, которые можно и нужно использовать в процессе обучения – форумы, вики-вики, блоги, e-mail, skype (и другие программы для видеоконференций), списки рассылки и т.д. Всё это можно использовать в дополнение к традиционным формам обучения, повышая эффективность общения между субъектами образовательного процесса.

Однако до сих пор традиционная педагогика и новая – цифровая – развиваются, как бы не видя друг друга: до сих пор не исследованы должным образом психологические, дидактические, методические аспекты использования в образовательном процессе постоянно обновляющихся ресурсов ИТ. И если цифровая педагогика бурно развивается сама по себе (уже более 30 лет) на основе больших данных (Big Data), то нужны ли ей результаты традиционных дидактических исследований, полученных почти за 500 лет (со времен Яна Амоса Коменского)? Ведь каждое новое обновление ИТ воспринимается в мире как безусловная команда к использованию в образовательном процессе (сколько бы это обновление не стоило). Ожидаемый результат до сих пор не оправдывается: качество образования молодежи падает, интеллект юных поколений деградирует, умственные и творческие способности снижаются, нравственные ценности извращаются, религиозные и экстремистские – насаждаются. К сожалению, не последнюю роль в развитии этих негативных тенденций играют ИТ, уводящие человека в другой – виртуальный – мир, со своими ценностями и правилами общения, мышления и поведения.

Вывод: цифровая педагогика прежде чем называться педагогикой должна отработать принципы и правила своего функционирования в соответствии с гуманистическими целями

образования, разработчики и эксперты IT должны учитывать негативные последствия воздействия IT на человека и не делать их средством уничтожения образования, культуры, нравственности.

Литература

1. Власова, В.К., Галимова, Э.Г. Об особенностях проектирования содержания педагогического образования. // Образование и саморазвитие. – 2013. - № 2. – С. 24-27.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. - М., 1999. – 352 с.
3. Габдуллаков, В.Ф. О корреляции между уровнем педагогического мастерства учителя и степенью творческой самореализации ученика. // Известия Российской академии образования. – М., 2013. - № 2 (26). – С. 106-112.
4. Тим Джексон (2013) Inside Intel. The unauthorized history of the world's most successful chip company. - М.: Альпина Паблишер, 2013. - 328 с.
5. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. // Психологический журнал. – 2010. - № 2. – С. 4-5.
6. Aims and means of reformation. – Norway, Oslo, 2001.
7. Educational content and learning strategies for twenty-first century. – Kirke, Utdannings-og Forskningsdepartementet, 2002.
8. Gabdilkhakov V.F., Kalimullin A.M. Tutoring of pedagogical activity and new ideology of teacher training in the higher education institution. Life Sci J 2014;11(11s):183-187 (ISSN:1097-8135). <http://www.lifesciencesite.com>
9. Martin Hilbert, Priscila López (2011) The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information Published Online February 10 2011 Science 1 April 2011: Vol. 332 no. 6025 pp. 60-65
10. Martin Hilbert, Priscila López (2011) The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information Published Online February 10 2011 Science 1 April 2011: Vol. 332 no. 6025 pp. 60-65.
11. Harold B. A history of the problems of education / Harold B. – New York, 1996;
12. Valerian F. Gabdulchakov. Pedagogical Skills of the Teacher and the Degree of Creative Self-realization of a Student in Conditions of University Educational Space. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 426–431.
13. <http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814048034>
14. <http://www.linkedin.com/edu/the-institute-of-education-university-of-london-%28ioe%29-12656>
15. <http://4technolog.ru/tehnologs/back-office/it/>
16. <http://www.smekalka.pp.ru/node/1605>
17. <http://ru-gamification.com/gamification-in-education/>
18. <http://premiumconsult.blogspot.com>
19. <http://kpfu.ru/tezisy-vystupleniya-rektora-kfu-professora-ir.html>
20. <http://kpfu.ru/news/vizualnaya-kommunikaciya-v-sociokulturnoj.html>

УДК 378.02

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

В.Н.Бобриков, Н.Н.Равочкин

Аннотация

В статье представлена содержательная характеристика категории «Профессионально-педагогическая мобильность». В рамках исследования, в целях построения модели формирования профессионально-педагогической мобильности, были изучены механизмы и инструменты ее развития с учетом особенностей профессиональной деятельности преподавателей гуманитарных дисциплин кафедры «Государственное и муниципальное управление» в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: мобильность, образование, профессионализм, педагогика, развитие.

Abstract

The publication presents content characteristics of the categories of «Professionally-pedagogical mobility». To build the model of formation professionally-pedagogical mobility we studied the mechanisms and instruments of its development taking into account the aspects of the work of humanities course teachers at the "State and municipal management" Department within institution of higher education.

Keywords: mobility, education, professionalism, pedagogy, development.

В современном мире, в условиях глобализации и растущей международной конкуренции, развитие человеческого капитала стало важнейшим фактором роста экономики и благополучия общества. Потребность в обеспечении мобильных трудовых ресурсов во всех сферах деятельности зафиксирована как стратегическое направление в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [7]. Не исключением этому является профессионально-педагогическая мобильность преподавателей высшей школы.

Профессионально-педагогическая мобильность и ее развитие являются важной проблемой современной системы образования. В современных условиях ее решение является необходимым фактором для успешного развития всей отечественной образовательной системы, и является залогом эффективного использования социально-экономического потенциала национальной экономики.

Вместе с тем, практика показывает, что многие педагоги в своей практической деятельности сталкиваются с трудностями, которые обусловлены слабо развитыми способностями к вариативному применению своих знаний, принятию нестандартных решений на основе множества условий, а также с отсутствием умений осмысливать противоречия собственной профессиональной деятельности и на этой основе конструировать профессиональное саморазвитие. Речь идет о мобильности педагога высшей школы, способного самостоятельно найти пути самореализации и самосовершенствования, благополучно избегать периодов профессионального кризиса, не подчиниться маргинализации сознания.

В широком смысле слова термин «мобильность» обозначает подвижность, способность к быстрому передвижению, действию [4].

В более узком смысле, в частности, под профессиональной мобильностью в научной литературе принято понимать способность и готовность человека к смене трудовой деятельности в связи с изменением жизненных обстоятельств [5]. С точки зрения узкопрофессионального подхода, относительно педагогической деятельности, мобильность трактуется, как динамическая характеристика педагога, выражающая в умении конструировать и реализовывать на практике развивающиеся обра-

зовательные ситуации нового типа, анализировать постоянно меняющиеся образовательные тенденции и в соответствии с ними реализовывать собственное самообразование, саморазвитие [1].

Поэтому, с позиции автора данной публикации, профессионально-педагогическая мобильность является сложной и многоаспектной категорией, которая с одной стороны характеризует педагога как личность, а с другой стороны – как профессионала своего дела. И та и другая стороны в совокупности находят свое выражение в широком радиусе действия реализации базовых и специальных компетенций и проявляются в виде ценностно-смыслового конструкта личности педагога, который представлен как интегративное личностное качество, оказывающее влияние на характер и динамику профессиональной деятельности, а также на ее результаты.

Признавая необходимость развития профессионально-педагогической мобильности, стоит отметить, что высшее образование представляет собой не только получение человеком знаний в какой-то конкретной области. Одной из целей высшего образования является подготовка всесторонне развитой личности. И одним из важнейших способов такой подготовки является преподавание в вузах предметов гуманитарного цикла, где одной из важнейших особенностей данного образовательного процесса является воспитательный элемент, который должен подвергаться нравственному измерению. Это довольно сложный процесс, состоящий из множества компонентов. Он включает в себя развитие следующих черт личности: порядочности, самостоятельности, внутренней независимости, честности, творческой инициативы, самодисциплины, толерантности, самоуправления и т.д., а также умение выражать и обосновывать свою позицию по вопросам, касающимся проблем жизни общества, объективно оценивать события и процессы, происходящие внутри страны и за ее пределами.

В целях развития у студентов этих качеств, каждое занятие должно быть направлено на формирование у них любви и уважения к Родине, труду, общественным достоинствам, к людям и самим себе, ответственности за судьбу народа, за умножение общественного богатства, мирного неба над головой и высокого

осознания общественного долга. Особое внимание должно уделяться воспитанию гражданского самосознания студентов и повышению их культуры.

Таким образом, на преподавателя гуманитарной дисциплины ложится двойная задача - отвечать за собственное развитие в духе времени и при этом, ориентировать и мотивировать студентов к готовности творчески развиваться, быть вовлеченным в собственное образование.

Особая роль в решении этих задач принадлежит тем преподавателям вуза, которые заняты обучением будущих специалистов государственного и муниципального управления, а именно педагогам истории и философии. На наш взгляд, именно от уровня развития профессионально-педагогической мобильности преподавательского состава данной категории будет зависеть реализация положений Федерального Государственного образовательного стандарта [6] по данной профессии. Анализ данного документа позволяет выделить следующие важные профессиональные характеристики, которыми должен обладать будущий государственный служащий, как:

- эффективно управлять общественными процессами,
- правильно распределять ресурсы, которые принадлежат государству,
- грамотно производить прием граждан;
- быть в курсе событий, происходящих в жизни современного общества.

Внося свой неоспоримый вклад в формирование профессионально-важных компетенций будущего управленца, гуманитарные дисциплины отличаются своей вариативностью, потенциальной возможностью получения множества решений, многообразием точек зрения. Так, философия, как специфическая сфера человеческого познания и осмысления реальности, не может замыкаться в себе и для себя, не может быть изолирована и от фундаментальных проблем современного управления, поскольку прикладная ее роль в данной сфере состоит в повышении эффективности управления на всех уровнях через формирование мировоззренческих стратегий деятельности. История, в свою очередь, является оформлением целостного представления об основных закономерностях исторического процесса, событиях мировой и отечественной истории. Ее ко-

лоссальный вклад состоит в формировании умений анализировать современные общественные явления и тенденции с учетом исторической ретроспективы, что необходимо для работы в сфере государственного муниципального управления.

Следовательно, преподавание этих дисциплин имеет большую практическую направленность и свои специфические возможности для развития профессионально-важных качеств будущего специалиста государственной гражданской службы. Именно в силу этих обстоятельств к преподавательскому составу гуманитарных наук данного профиля обучения должны предъявляться особые требования, одним из которых является развитие профессионально-педагогической мобильности.

В научных источниках [2, 8] имеются различные подходы к развитию профессионально-педагогической мобильности современного педагога. Например, в рамках управления, рекомендуется создавать условия для совершенствования мастерства педагогических кадров учебного заведения на основе интеграции образовательных областей. С точки зрения деятельностного подхода, развитие профессионально-педагогической мобильности подразумевает формирование умений проектировать целостный образовательный процесс на основе внедрения новых психолого-педагогических и информационных технологий в условиях инновационного развития образовательного учреждения. Наиболее удачным на наш взгляд, где имеется воплощение обоих указанных выше концепций, является подход Л.М.Митиной [3], которая считает, что необходимыми условиями формирования профессионально-педагогической мобильности являются следующие:

- мотивационные, создающими побудительную, направляющую и регулирующую базу перехода процесса овладения преподавателями высшей школы качествами мобильного специалиста из режима управления в режим самоуправления, формирования готовности работать над собой;

- содержательные, интегрирующие индивидуальные технологические возможности педагогической деятельности и требования профессиональной деятельности;

- организационные, определяющие установление и удержание педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и студентов.

Вышеизложенное свидетельствует, что формирование профессионально-педагогической мобильности следует понимать не как спонтанный процесс, а как планомерное и целенаправленное движение. На наш взгляд, данный процесс должен включать ряд взаимосвязанных этапов:

1) диагностический этап. На данном этапе должно происходить осуществление диагностики преподавателей гуманитарных дисциплин с целью проверки уровня развития профессионально-педагогической мобильности;



Рис. 1. Модель развития профессионально-педагогической мобильности преподавателей гуманитарного цикла кафедры «Государственное и муниципальное управление» (составлена авторами)

2) экстенсивный этап. В основу данного этапа должна быть положена подготовка педагогического состава к изменениям себя, своей деятельности, как рефлексивной реакции на «возмущения» образовательной среды (специально созданные посредством организации

событий, проблем, ситуаций, задач), в результате которых педагог обращается к анализу своих собственных ресурсов, которые позволяют ему двигаться навстречу событиям, требованиям; накопление теоретического материала (структурирование программ, концепций,

опыт разработки проектов, анализ проектов и т.п.);

3) Интенсивный этап. В рамках данного этапа должно происходить изучение педагогических объектов с позиции продвижения к собственным вершинам педагогического совершенства, таким как достижение карьерного роста;

4) Инновационный этап. Основополагающим направлением данного участка работы должно быть включение преподавателей гуманитарных дисциплин в процесс собственного профессионального становления. Данный этап должен включать методическую разработку собственных образовательных программ в рамках высшего учебного заведения.

Исходя из представленной выше последовательности этапов, механизмами формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателей высшей школы, как указывалось ранее в данном исследовании, должны стать самоопределение, самообразование, саморазвитие, самопроектирование.

Работа по формированию профессионально-педагогической мобильности преподавателей гуманитарного цикла должна быть одной из важнейших функций управленческого цикла образовательного учреждения, выполняемых руководящим составом организации и вестись по следующим направлениям:

- повышение квалификации профессорско-преподавательского состава гуманитарных дисциплин высшего учебного заведения;
- развитие сетевых технологий и сетевого взаимодействия педагогов;
- создание инфраструктуры и институциональных условий профессионально-педагогической мобильности преподавателей гуманитарного цикла.

Изложенные выше идеи позволяют нам сконструировать модель формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателей гуманитарного цикла кафедры «Государственное и муниципальное управление» (ГиМУ), которая может быть представлена в виде следующей схемы (рисунок 1).

В рамках реализации обозначенных на схеме мер по развитию профессионально-педагогической мобильности преподавательского состава гуманитарных дисциплин кафедры «ГиМУ», на наш взгляд, наиболее эффективными инструментами будут следующие. Для реализации первого обозначенного направле-

ния необходимым является, как внутри высшего образовательного учреждения, так и в контексте сотрудничества с международными организациями, подготовка и проведение обучающих мероприятий в форме семинаров, психологических тренингов, участие в программах повышения языковой компетентности с целью профессионального роста и расширения педагогического опыта. Важным стимулом развития профессионально-педагогической мобильности является создание временных творческих групп с единой педагогической идеологией и высокой мотивацией работать совместно над общей проблемой.

Основными факторами успешной работы временных творческих групп преподавателей гуманитарного цикла является координация и постоянная связь, четкое планирование и гибкость в совместной работе. Координация предполагает постоянные контакты между данной категорией педагогического состава, как в организационном, так и содержательном аспектах.

Для реализации второго направления эффективным инструментом на наш взгляд, является информационная среда, которая способна обеспечить условия для развития профессионально-педагогической мобильности преподавателя вуза в рамках сетевых технологий, в частности, для педагогов гуманитарных дисциплин.

Реализация данного направления позволит обеспечить развитие следующих элементов профессионально-педагогической мобильности:

- применять в педагогической практике новые формы, методики, технологии обучения и воспитания, а также педагогические инновации из источников, изученных и апробированных коллегами;
- участвовать в реализации инновационных проектов на базе высшего учебного заведения и в сетях;
- осваивать основы смежных педагогических профессий и сфер педагогической деятельности, применяя опыт коллег;
- повышать квалификацию на основе взаимодействия с социумом и профессионально-педагогическим сообществом;
- развивать социальное партнерство в образовательном процессе;

– активно участвовать в наиболее влиятельных электронных изданиях и международных форумах по образованию и науке.

Третье обозначенное направление подразумевает создание сети специализированных гуманитарных центров сотрудничества в целях развития профессионально-педагогической мобильности преподавателей гуманитарных дисциплин.

Основными задачами, направлениями и инструментами таких центров должны стать:

– совершенствование системы управления развитием гуманитарной профессионально-педагогической мобильности;

– поддержка проведения конференций, совещаний, выставок по проблемам международного сотрудничества в области гуманитарного образования;

– развитие экспертно-консалтинговой деятельности и информационное обеспечение профессионально-педагогической мобильности.

В завершение следует отметить, что разработанная нами модель развития профессионально-педагогической мобильности не претендует на ее совершенство.

Нами были обозначены, на наш взгляд, наиболее существенные и необходимые условия, механизмы, инструменты и способы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателей гуманитарного цикла, обучающихся будущих управленцев государственной службы.

Сконструированная нами модель может быть дополнена и расширена другими оригинальными идеями и предложениями, а также адаптирована к конкретному высшему образовательному учреждению и конкретным условиям.

Вместе с тем, автор данной публикации глубоко убежден в том, что изложенные в данном исследовании базовые принципы развития профессионально-педагогической мобильности преподавателей гуманитарного цикла будут способствовать их личностному и педагогическому росту в современных динамично меняющихся условиях общественной жизни.

Литература

1. Горюнова, Л.В. Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста [Текст] / Л.В.Горюнова. - Ростов на Дону, 2011. - 165 с.
2. Кипина, О.А. Профессиональная мобильность педагога [Текст] / О.А.Кипина // Педагогическое образование и наука. - 2009. - № 1. - С. 81-84
3. Митина, Л.М. Психология труда профессионального развития учителя [Текст] / Л.М.Митина. - М.: Академия, 2004. - 215 с.
4. Новая Российская энциклопедия [Текст] / Гл. ред. Некипелов А.Д. - М.: Энциклопедия, 2011. - 480 с.
5. Попова, И.П. Профессиональная мобильность: субъективная позитивная динамика // Социальная динамика и трансформация профессиональных групп в современном обществе [Текст] / Под ред. В.А. Мансурова. - М.: Изд-во Института социологии РАН, 2007. - 290 с.
6. Приказ Минобрнауки РФ от 17.01.2011 N 41 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100 Государственное и муниципальное управление (квалификация (степень) «бакалавр»)» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 31.03.2011 N 20353) [Текст] / Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти, N 21, 23.05.2011 (федеральный государственный образовательный стандарт не приводится); федеральный государственный образовательный стандарт публикуется на официальном сайте Министерства образования и науки Российской Федерации по адресу: <http://www.mon.gov.ru>.
7. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 08.08.2009) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года») [Текст] / Собрание законодательства РФ, 24.11.2008, N 47, ст. 5489.
8. Сидорова, Н.В. Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи: дис. канд. соц. наук [Текст] / Н.В.Сидорова. - Иркутск, 2006. - 194 с

РАЗВИТИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

УДК 37.035

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ СЕМЬИ

Ф.А.Ильдарханова, А.А.Ибрагимова

Аннотация

В статье рассматриваются результаты исследования Центра семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан по изучению образовательного потенциала сельской семьи. Образование для семьи является наивысшей ценностью.

Ключевые слова: образование, семья, сельская школа, образовательный потенциал

Abstract

The article covers the results of the research of Family and demography center of the Academy of Sciences of the Tatarstan Republic devoted to the Study of educational potential of a rural family. Education is viewed as the highest value for the family.

Keywords: education, family, village school, the educational potential.

На Форуме Общероссийского народного фронта «Качества образования во имя страны» Президент Российской Федерации В.В.Путин отметил, что «главное, ожидания граждан очень большие, и поэтому следует приложить все усилия, чтобы качественно преподавать, соответствовать сегодняшнему времени, чтобы ответить на вызовы этого времени и готовить будущих граждан и специалистов для нашей страны так, как этого требует сегодняшний день. Чтобы школьники, независимо от места проживания, социального статуса родителей, получали прочные знания, и на их базе смогли овладеть будущей профессией, добиться успеха, и в жизни быть востребованными и полезными для своей страны, и сами получали полное удовлетворение от жизни» [7].

Действительно, эти проблемы, поставленные Президентом РФ очень актуальны сегодня и семье отводится важная роль в образовании и воспитании детей.

Неслучайно Центр семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан изучает проблемы образования.

На протяжении многих веков семье принадлежит исключительная роль в решении задач образования, воспитания и социализации личности. Успех этого процесса зависит от уровня образовательного и воспитательного потенциала семьи.

В 2013-2014 гг. Центр семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан провел социологическое исследование по изучению

образовательного потенциала сельской семьи. На основе полученных данных были проанализированы факторы образовательного и воспитательного потенциала сельской семьи в процессе обучения детей. В опросе приняли участие три поколения одной семьи Дрожжановского муниципального района Республики Татарстан. Выборочная совокупность составила 1920 человек. При определении выборки использовались данные генеральной совокупности, которая составила 750 старшеклассника (9 класс – 318 человек, 10 класс – 217 человек, 11 класс – 215 человек). Ошибка выборки составляет 0,86. Были опрошены старшеклассники всех школ Дрожжановского муниципального района (Алешкино-Саплыкская, Большеаксинская, Большецильнинская, Городищенская, Малоцильнинская, Марсовская, Матакская, Нижнечекурская, Новоильмовская, Стародрожжановская № 1 и № 2, Староишлинская, Старокакерлинская, Старочукалинская, Старошаймурзинская, Село-Убеевская, Хорноваршигалинская, Чув. Дрожжановская, Шланговская, Новоубеевская, Новокакерлинская).

Сельская семья отличается от городской тем, что она представляет собой не только супругов и их детей. Она расширяется за счет родных братьев, сестер, близких родственников, которые стараются соответствовать общим интересам, потребностям, решать общие задачи, быть единой социальной общностью. Среди опрошенных 25,4% – расширенные семьи, состоящие из нескольких поколений. Ба-

бушкам и дедушкам принадлежит значительная роль в передаче культуры младшему поколению.

По данным исследования, 9,3% опрошенных учащихся проживают в неполных семьях. Одна из проблем неполных семей заключается в совмещении профессиональной и родительской ролей, что при режиме полной занятости существенно снижает время, которое могло бы быть использовано родителем для занятия с ребенком. В связи с этим, у учащегося возникает необходимость в людях, которые имеют важное значение для его жизни. И этим человеком становится значимый друг. По Дж. Г. Миду, это люди, играющие решающую роль в процессе первичной социализации ребенка (родители, близкие, учителя, товарищи и др.) и интернационализации им окружающего социального мира.

В исследовании, под значимым другом, понимается человек, оказывающий существенное положительное влияние на развитие личности старшеклассника. Для учащихся таковыми являются – родители, учителя, друзья, одноклассники, родственники, с которыми они взаимодействуют, и мнение которых для них имеет особую значимость. Так в жизни старшеклассника принимают активное участие не только родственники, проживающие вместе с ним, но и другие близкие люди, а именно сестры (25%), тети (20,5%), братья (16,5%), друзья, одноклассники (10,8%), бабушки (8,9%), дяди (8,5%), дедушки (4,5%).

На социализацию детей, а также получения ими достойного образования большое влияние оказывают материальные возможности семьи, которые в свою очередь зависят в большей степени от вида деятельности взрослых членов семьи.

14,3% родителей относят себя к группе руководителей подразделений предприятия, организации, специалистов с высшим или средним специальным образованием, 13,7% – служащих из числа технического и обслуживающего персонала, 12,2% – квалифицированных рабочих (включая сельское хозяйство), 11,2% – занятых домашним хозяйством, 7,4% – неквалифицированных рабочих (включая сельское хозяйство), младшего обслуживающего персонала, 6,2% – частных предпринимателей и 5,6% – руководителей, заместителей руководителя, главных специалистов предприятия, организации, органа управления, 2,8% – пенсио-

неров (неработающих), 7,7% – инвалидов. При этом мужчины в большей степени относят себя к группе квалифицированных рабочих, а женская половина населения – руководителей подразделения предприятия, организации, специалистов с высшим или средним специальным образованием.

Наблюдается большой показатель безработных, а именно 10,8% (среди женщин почти в 5% больше).

Среди руководителей и заместителей руководителей больше представителей с высшим образованием (77,8%). Это свидетельствует о влиянии наличия высшего образования на продвижение в карьере. Среди родителей со средним специальным образованием 53,8% индивидуальных предпринимателей, 79,8% – служащих, 61,4% – квалифицированных рабочих, 79,5% – безработных, 73,3% – занятых домашним хозяйством.

Результаты проведенного исследования выявили, что в сельских семьях Дрожжановского муниципального района достаточно четко обозначился процесс социального структурирования. Если 11,7% опрошенных семей следует отнести к малообеспеченным группам, удовлетворяющие лишь первичные потребности, то 18% семей можно, с определенной долей условности, отнести к среднему слою – это те, кто имеет возможность делать небольшие покупки из одежды, обуви и т.п. Наиболее обеспеченный слой составляет 57,2%, то есть те, кто по собственному признанию, покупает дорогие товары, предметы длительного пользования и т.п. Из них почти 10% подчеркнули, что покупают все, что захочется.

Большое место в структуре сознания школьников занимают так называемые общечеловеческие ценности: «семья», «образование», «здоровье», «счастье», «любовь», «дружба», «добро», «красота», «свобода», а также связанные с ними в силу своей обусловленности этими ценностями индивидуальные: «личный успех», «престиж», «статус», «любимая работа и досуг», «личное благополучие», особенно материальное, и т.д.

Было изучено влияние родителей на успеваемость школьника. В современном обществе система образования по своему значению, объему и содержанию играет важную роль в жизни сельской семьи.

Успеваемость школьника зависит не только от самомотивации, мотивации, врожденных

умственных способностей, интереса учащегося и т.д., но и от эффективности выполнения родителями своих воспитательных функций. Так, среди опрошенных старшеклассников 48,8% ударников (34,4% предыдущую четверть закончили в основном на четверки, 14,4% – имели одну-две четверки, остальные пятерки), 41,1% – троечники (20,7% – в основном на тройки, 20,4% – одну-две тройки) и 9,9% – отличников (одни пятерки). В школе при традиционной системе обучения мальчики чаще учатся хуже, чем девочки, имея равные или даже лучшие природные задатки. Так, среди старшеклассников женского пола в 2,5 раза больше отличников, ударников и меньше троечников, нежели среди старшеклассников мужского пола. Причиной является то, что уже в раннем возрасте взрослые детям внушают гендерные стереотипы. Мальчики хуже учатся в школе из-за того, что от них меньшего ожидают, чем от девочек.

На успеваемость старшеклассников в школе влияет уровень образования родителей. Отличников больше среди учащихся, родители которых имеют высшее и среднее специальное образование, троечников – начальное и среднее общее.

Мы сравнили ответы старшеклассников и их родителей, прародителей, и было обнаружено, что старшее поколение склонно переоценивать учебные способности своих детей и внуков. Так, 69,6% старшеклассников они отнесли к ударникам, что на 20,8% выше показателей, отмеченных самими старшеклассниками, 30,9% – к троечникам (ниже на 10,2%). Это связано с тем, что многие родители и прародители склонны преувеличивать уровень знаний и умственных способностей своих детей, внуков.

Возникает вопрос «Как повысить успеваемость?». Немаловажным в этом процессе роль родителей. Родители всегда пытаются помочь своим детям в приготовлении уроков. Эта помощь варьируется от отдельных кратких объяснений до полного выполнения задания вместо ребенка. Однако, не всегда родители, в связи с загруженностью, уделяют время. Лишь в 15,3% семьях родители помогают с выполнением домашнего задания. Помощь родителей при подготовке домашнего задания очень важна, результат усвоения учебного материала определяется тем, насколько он был закреплен дома. Полная самостоятельность при приго-

товлении заданного в школе в дальнейшем может привести к тому, что у ребенка накапливается обида на равнодушие родных к важности школьных дел.

13,3% опрошенных эту задачу решают с помощью индивидуальных занятий с репетитором. Родители мальчиков на 9% чаще обращаются к услугам репетитора, это главным образом связано с тем, что как было сказано ранее, успеваемость старшеклассников мужского пола существенно ниже, чем девочек. Репетитор помогает выявить и восполнить проблемы в знаниях и тем самым улучшить текущую успеваемость. Родители считают, что именно в возможности персонально подстраиваться к способностям каждого ребенка и заключается основное преимущество занятия с репетитором. Вкладывая в своих детей родители, ожидают получить большее в будущем. В сельском обществе инвестиции в образование обеспечивают значительные позитивные эффекты, имеющие решающее значение для повышения семейного потенциала, социального и экономического развития на основе знаний.

Также значительное влияние на успеваемость детей влияют поощрения со стороны взрослых. Поощрение как метод воспитания, регулирующий путем его стимулирования, побуждения к закреплению положительного опыта, применяют 94% опрошенных. В качестве видов поощрения применяются: похвала (80%), награды (11,5%), денежное вознаграждение (9,5%). Родители с высшим образованием на 15% больше поощряют, чем с начальным, неполным средним. При этом прародители в 5 раз чаще материально стимулируют учащегося, нежели родители. Чем выше доход прародителей, тем больше они поощряют. Как мы видим, похвала как форма поощрения, является одно из важнейших средств воспитания. Поощрение, как правило, выражается в форме одобрения тех или иных поступков учащихся и стимулирует их дальнейшую полезную деятельность. Учащиеся наиболее отзывчиво воспринимают положительную оценку своих действий, успехов в учебе со стороны родителей, прародителей и в ответ стремятся добиться еще лучших результатов и показателей в своей учебной деятельности.

Происходящие процессы трансформации и модернизации общества, различных социальных институтов, возрастание скорости жизни детерминирует необходимость увеличения

скорости изменения самого человека, человек не способен выжить в мире перманентных перемен, если он не будет готов к постоянному изменению и преобразению самого себя. Возникает острая потребность сельского общества в непрерывном образовании своих взрослых граждан, которая в настоящее время институализировалась в понятиях «образование в течение всей жизни», «повторяющееся образование». Среди основных целей и задач образования в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» [5], которая определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года, прописано положение о «непрерывности образования в течение всей жизни человека», призвана обеспечить возможность каждому повышать образовательный уровень в течение всей жизни. В данном аспекте, непрерывное образование выступает как самостоятельная ценность. Для эффективной производственной деятельности человек должен не только хорошо владеть профессиональными навыками, но и быть достаточно развитым в культурном, нравственном отношении. Человек должен в полной мере ощущать себя полноценной личностью, полноправным членом общества, района, села, семьи. Достичь всего этого можно путем постоянного обучения в системе образования взрослых [6]. «Следует продвигать концепцию образования на протяжении всей жизни со всеми ее преимуществами – гибкостью, разнообразием и доступностью во времени и пространстве... Подобное образование, помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе» [4].

Почти половина опрошенных родителей (44,6%) продолжили свое образование и получили дополнительные знания в сфере деятельности после окончания обучения в вузе или техникуме. А именно проходили профессиональные курсы (31,4%), систему повышения квалификации и профессионально переподго-

товки (18,1%), краткосрочные курсы, тренинги, деловые игры (5,4%), дистанционное обучение (5,8%), обучались новому у более опытных представителей своей профессии (17,4%), старались сами следить за новой литературой, приобретать новые навыки, узнавать о новых разработках (17,1%).

Образование на протяжении всей жизни основывается на четырех столпах: научиться познавать (сочетая достаточно широкую общую культуру с возможностью углубленной работы в ограниченном числе дисциплин: это означает также умение учиться, с тем, чтобы воспользоваться возможностями, которые предоставляет непрерывное образование); научиться делать (с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справиться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе); научиться жить вместе (воспитывая понимание другого и ощущение взаимозависимости, осуществлять общие проекты и быть готовым к урегулированию конфликтов в условиях уважения ценностей плюрализма, взаимопонимания и мира); научиться жить (с тем чтобы содействовать расцвету собственной личности и быть в состоянии действовать, проявляя независимость, самостоятельность суждений и личную ответственность; для этого в области образования не следует пренебрегать ни одной из потенциальных возможностей каждого индивидуума: памятью, способностью к размышлению, эстетическим чувством, физическими возможностями, способностями к коммуникации).

В современном обществе система образования нацелена не только на молодое и среднее поколение, но и затрагивает пожилое население села. Существуют различные специализированные курсы для пенсионеров, целью которых является предоставление возможности пожилым людям получить необходимые знания и навыки. О таких курсах проинформированы чуть меньше половина опрошенных прародителей. Однако в связи с отсутствием разнообразия в сельской местности таких курсов и со спецификой сельского образа жизни у них нет возможности их посещать, лишь 7% воспользовались данной возможностью повышения своих умений. В тоже время только каждый пятый (22,2%) проявляет желание посещать курсы.

Таким образом, исследование показало, что образование для сельской семьи является наивысшей ценностью, семья сегодня прилагает все усилия для того, чтобы дать детям качественное образование, которое позволило бы получить и качественную профессиональную подготовку.

Литература

1. *Ибрагимова, А.А.* Интегративные процессы образования в сельской территории: монография / А.А.Ибрагимова. – Казань: Отечество, 2014. – 112 с.
2. *Ильдарханова, Ф.А.* Институт семьи в контексте демографического развития Республики Татарстан. – Казань: Изд-во «Отечество», 2012. – 316 с.
3. Инновационные тенденции развития сельского социума: Дрожжановский муниципальный район Республики Татарстан (социологический ракурс). Монография // Под редакцией Ильдархановой Ф.А. – Казань: «Отечество». – 2014. – 516 с.
4. Образование: сокрытое сокровище // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». – М.: Издательство ЮНЕСКО, 1996. – 31 с.
5. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // <http://www.zakonprost.ru/content/base/39758/print>
6. *Родионов, В.В.* Общекультурное развитие как составляющая непрерывного образования взрослых // Вестник Института социологии. - 2012. - № 4. - С.158-165.
7. <http://news.kremlin.ru/news/46805/print>

УДК 316.347

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ГЕТЕРОГЕННОМ НАЦИОНАЛЬНОМ СЕЛЬСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Ч.И.Ильдарханова

Аннотация

В статье отражены основные тенденции передачи этнокультурных ценностей в семье, проживающей в полиэтническом сельском пространстве. Проанализирована трансмиссия таких элементов этнокультуры, как национальные обычаи, традиции, религия, язык. Язык, определяемый респондентами как родной, был интериоризирован преимущественно через осознание того, что он является исторически сложившейся лингвистической системой национальной общности, к которой относят себя опрашиваемые. С возникновением национально-государственных образований, укреплением социальных структур, постепенно складывается общенациональный вариант языка и культуры, по отношению к которым регионально-этнические культурные традиции при всей своей исконности и аутентичности занимают как бы подчиненное положение, оставаясь культурой повседневности, разговорным языком, сферой бытового общения, а также исторической памятью рода, семьи. Если в традиционной этнической культуре представлены в неразделенном виде все области материально-практической, духовно-религиозной, познавательной, соционормативной, эстетической деятельности человека как члена сообщества, то культура нового времени и современности все более дифференцируется, усиливается специализация отдельных областей, сфер культурной деятельности.

Ключевые слова: жизненное пространство, село, этнокультурная социализация, гетерогенный национальный социум.

Abstract

The article covers main tendencies of ethnocultural values' transmission in a family living in poly-ethnic rural environment. Such elements of ethoculture as national customs, traditions, religion and language are analyzed. Language that is defined by respondents as native was interiorized mostly through the understanding of the fact that it is a historically formed linguistic system of a national community that respondents associate themselves with. Appearance of national-state formations and strengthening of social structures promote development of nationwide version of language and culture. Regional-ethnic cultural traditions being original and authentic take a subordinate place towards them though remaining daily culture, spoken language, sphere of everyday communication and historic memory of a nation and a family. Traditional ethnic culture represents all spheres of material-practical, spiritual-religious, cognitive, social-normative, aesthetic activity of a person as a member of the society in their inseparable state. The culture of new time and modernity is more and more differentiated, specialization of certain areas and areas of cultural activity is intensified.

Keywords: life environment, rural area, ethno-cultural socialization, heterogeneous national society

Жизненное пространство Республики Татарстан представляет собой уникальный культурный феномен этнического плюрализма. Изучение оригинального и уникального опыта данного региона стало предметом пристального изучения ведущей отечественной научной школы этносоциологии Института социологии РАН под руководством Л.М.Дробижевой. Премником анализа современных реалий поликультурного пространства Татарстана стал Центр этносоциологических исследований Института истории Академии наук РТ, обобщивший позитивные практики регулирования этносоциальных и этнокультурных процессов в регионах Российской Федерации в рамках Всероссийской научно-практической конференции 2014 г., приуроченной к 45-летию первого в отечественной социологии крупномасштабного этносоциологического исследования, проведенного в Татарской АССР [5]. Особое внимание, по экспертным оценкам ведущих специалистов Ю.В.Арутюняна, Г.Ф.Габдрахмановой, Г.И.Макаровой, Н.Р.Маликовой, В.К.Мальковой, Ф.А.Ильдархановой и др., необходимо уделить формированию позитивной идентичности современной молодежи, сочетающей в себе как основы своего этноса, так и интегрирующие в нее элементы глобализации [4]. Результат процесса, в ходе которого индивид определяется, нормы, ценности, образцы поведения какой культуры и какого этноса в гетерогенном социуме являются для него наиболее близкими и родными, конструируется институтом образования. Социологическая интерпретация понятия образование подразумевает три вектора анализа – как “социального института, представляющего систему, охватывающую совокупность статусов и ролей, норм и ценностей, социальных организаций, отвечающих за передачу новым поколениям накопленного человечеством опыта, части процесса социализации личности в ходе ее становления и адаптации к определенным общественным отношениям; целенаправленного процесса обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства; элемента духовного производства, представляющего собой важнейший фактор движения и распределения знани” [1].

Становление личности в поликультурном сельском районе – Кукморском муниципальном

районе Республики Татарстан - как представителя одной из этнических групп татар, русских, удмуртов, крещеных татар, марийцев, мордвы, стало объектом научного интереса исследовательской группы Центра семьи и демографии АН РТ. Изучение этнокультурных ценностей сельской семьи в поликультурном социуме было осуществлено в 2013 г. В опросе приняло участие 546 школьников 7-11 классов и 284 родителя в возрасте от 31 до 60 лет, проживающих в Кукморском муниципальном районе. Были охвачены все сельские поселения Кукморского муниципального района и поселок городского типа Кукмор.

Одним из структурных элементов этнокультуры выступают этнические ценности — это совокупность жизненных установок, ориентиров, идеалов, смыслов, культурных традиций, которые сами члены этноса считают наиболее характерными и важными для своего народа и, в конечном счете, для предназначения человека вообще [6]. Семья является первичным агентом социализации, и в ней реальность интериоризируется личностью в процессе своего развития; рассмотрение в этой среде сохранения и передачи этнокультурных ценностей является наиболее целесообразным.

Для современного исследователя представляет интерес не только многонациональность, но и многоконфессиональность как форма толерантности и условие для сохранения и передачи традиций народа через первичную социализацию в семье. Специфическое содержание, усваиваемое в процессе первичной социализации, в разных обществах будет различным, в зависимости от традиций, социальных норм, принятых в данном социуме, моральных устоев. Но везде есть нечто общее – это, прежде всего, язык, который должен быть принят ребенком в первую очередь. Таким образом, очевидно, что в процессе первичной социализации конструируется первый мир индивида. Присущее ему особое качество устойчивости, хотя бы отчасти, объясняет возможность передачи этнокультурных ценностей.

По мнению респондентов, крайне важно учить детей уважению национальной культуры, обычаев и традиций. Опрошенные родители говорят о том, что дети должны понимать необходимость продолжения традиций и уважения к старшим. Также важно учить детей обще-

нию на родном языке и направлять их на то, чтобы они придерживались религии, присущей их национальности. Для того, чтобы выявить, по каким каналам происходит привитие этнокультурных ценностей, мы поинтересовались у школьников, какие проявления поддержания этнической культуры они наблюдают в своей жизни. В половине семей воспитанием в этом направлении занимаются оба родителя. В 41,4% случаев о национальных традициях с детьми разговаривают дедушки и бабушки по отцовской и материнской линиям. В российской культуре велика роль прародителей, и именно в процессе общения со своими внуками, они передают национальные традиции, рассказывая им народные сказки, употребляя поговорки и поговорки, отмечая национальные праздники и т.д.

Другой стороной социализации человека является – легитимация, выполняющая функцию преобразования и передачи полученных ранее знаний в новой форме, направленной на социум в целом. Легитимация создает новые значения, служащие для интеграции тех значений, которые уже свойственны различным институциональным процессам. Функция легитимации, согласно теории П.Бергера и Т.Лукмана, заключается в том, чтобы сделать объективно доступными и субъективно вероятными уже институционализированные объективации “первого порядка”. Также обычно целью тех, кто занят легитимацией, оказывается и “интеграция” в той или иной форме. Одним из средств легитимизации служит религия, она помогает сделать объективно доступными и субъективно вероятными уже институционализированные ранее нормы и традиции, принадлежащие определенному этносу.

Абсолютно все опрошенные нами родители хотели бы, чтобы их дети были верующими. Для того, чтобы ребенок с раннего детства знал о религиозных обрядах, по мнению родителей, в семье необходимо отмечать религиозные праздники (72,9%). Приверженцы ислама в основном отмечают такие религиозные праздники как Курбан-байрам (33,7%), Ураза-байрам (32,4%) и Коръэн уку (чтение Корана) (30,7%). Интересно отметить, что среди праздников, отмечаемых православными, также был назван Курбан-байрам (14%), но преобладают такие праздники как Пасха (24,9%) и Рождество (20,4%). Появление в числе отмечаемых христианами праздников мусульманского Курбан-

байрама говорит о проходящем в Кукморском муниципальном районе процессе аккультурации: взаимовлияния культур, восприятия людьми одной национальности полностью или частично культуры другой. Аккультурация является естественным процессом в жизни людей в мультиэтническом обществе.

Подобная традиция празднования религиозных праздников сближает всех членов семьи. В процессе подготовки к празднику, бабушки и мамы обучают своих дочерей искусству кулинарии, передают рецепты национальных блюд. Юношам от отцов достается умение забивать жертвенного барана на Курбан байрам. Прививается такая черта как трудолюбие, гостеприимность, доброжелательность. Благодаря тому, что во многих деревнях Кукморского муниципального района смешанный этнический состав, совместное празднование развивает толерантное отношение к представителям различных конфессий.

Опрошенные мусульмане придерживаются традиции проведения никаха (27,6%), имянаречения (26,2%), обрезания (23%) и погребальной молитвы (женаза уку) (21,2%). Те, кто являются православными, в кругу семьи поддерживают традицию крещения (34,2%), отпевания (21,5%), имянаречения и венчания (по 14,8%).

Русские и татары на протяжении многих веков жили рядом, в современной России оба эти народа имеют много общего в образе жизни и истории. Однако, как показывают исследования, эти нации имеют достаточно значимую специфику, проявляющуюся, в первую очередь, на бытовом уровне. Это обстоятельство не может не сказываться на семейных взаимоотношениях. Именно поэтому, большая часть опрошенных нами респондентов – 70,4% - является приверженцами моноэтнических браков.

Одним из важнейших элементов социализации является обобщенный другой, то есть абстрагирование от ролей и установок конкретных значимых других. Формирование в сознании обобщенного другого означает, что индивид идентифицирует себя не только с конкретными значимыми другими, но и со всей общностью других, то есть с обществом. Лишь благодаря этой обобщенной идентификации его собственная самоидентификация приобретает определенность и устойчивость. Благодаря этому он обладает идентичностью не только

по отношению к тому или иному значимому другому, но и идентичностью вообще, которая субъективно воспринимается как одна и та же, независимо от того, с какими другими — значимыми или нет — он сталкивается. «Эта новая целостная идентичность объединяет в се-

бе все самые различные интернализированные роли и установки, включающие среди многих других вещей и самоидентификацию» [2, с.217] в качестве этнического самоопределения.

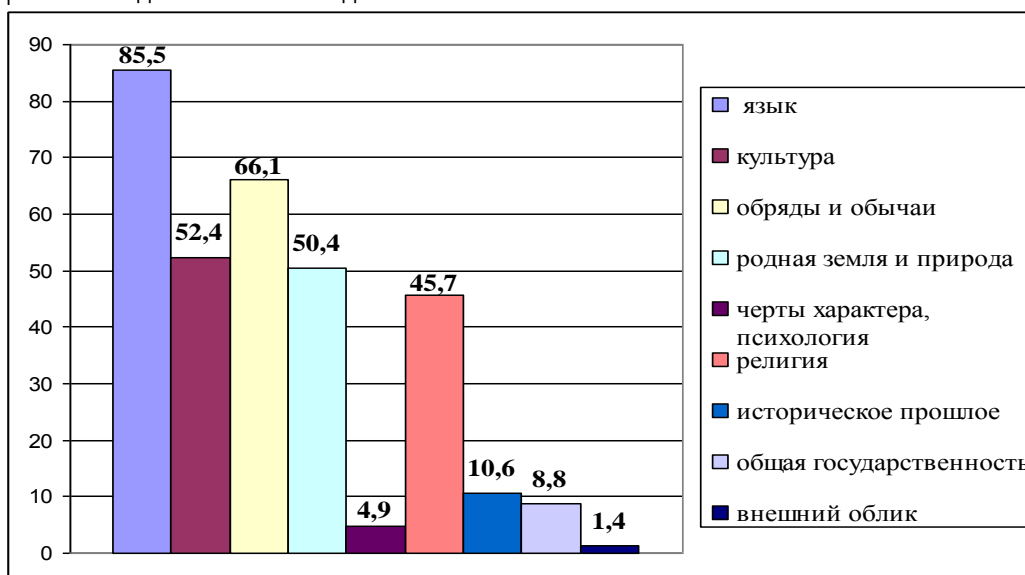


Диаграмма 1. Основания для самоприобщения к людям определенной национальности (количество упоминаний в %)

В ходе социализации, основанием для сближения с обобщенными другими, а именно с людьми одной национальности, наши респонденты выделяют родную землю, природу (50,4%), культуру (52,4%), обряды и обычаи (66,1%) и язык (85,5%) (диаграмма 1).

Одним из самых важных факторов является сохранение и передача национального языка. Именно это основание для самоприобщения к людям определенной национальности чаще всего упоминалось жителями Кукморского муниципального района, как школьниками, так и родителями. В настоящее время преимущественная часть татар, русских, удмуртов и марийцев сохраняет традицию общения и мыслительных процессов на родном языке, однако некоторые представители перечисленных наций, считают своим родным языком отличный от национального. Каждый пятый представитель русской национальности родным языком считает татарский. Детерминантами самоопределения того или иного языка в качестве родного послужили язык национальной общности, в которой росли опрошенные респонденты и язык, на котором преимущественно говорили в семье. Своим родным язы-

ком считают татарский 97% татар, среди русских же заметно существенное разделение: 71,4% родным языком считают русский, 23,8% - татарский. Эта особенность может быть детерминирована тем фактом, что в татарских деревнях большая часть населения разговаривает на татарском языке, и, находясь в этой среде, русские начинают воспринимать татарский язык как основной разговорный, что делает его в сознании респондента родным. Также большинство межэтнических браков на территории Кукморского района совершаются между татарами и русскими, что ведет к дифференциации национальной принадлежности и самоопределению родного языка. У представителей других национальностей, таких как удмурты, марийцы и крещеные татары, подобных контрастов замечено не было.

В случае с представителями русской национальности можно говорить о частичной естественной ассимиляции. В широком смысле под ассимиляцией понимается процесс, в ходе которого две или более группы, ранее различавшиеся внутренней организацией, ценностными ориентациями, культурой, создают новую общность, в которой происходит смена группо-

вой самоидентификации, утрачивается ощущение своей самобытности, специфичности. Существенным фактором ассимиляции являются межэтнические браки, хотя этническая самоидентификация детей, рожденных в таких браках, во многом зависит от национальности супруга-лидера, а также от приоритетов на определенной территории.

Язык, определяемый нашими респондентами как родной, был интериорезирован преимущественно через осознание того, что он является исторически сложившейся лингвистической системой национальной общности, к которой относят себя опрашиваемые (50,4%). Другой причиной является то, что преимущественно на этом языке говорили в семье, в которой они воспитывались (34,5%).

Все опрошенные - и взрослые, и школьники дома разговаривают только на родном языке (60,4% и 57,8% соответственно). Большинство взрослых не только общаются, но и думают на родном языке (73,9%). Мыслительный процесс у школьников также происходит на родном языке (56,3%), а у некоторых из них на обоих языках сразу (34%). Такая смена лингвистической основы объясняется тем, что данная группа опрошенных, в процессе обучения в школе, изучает несколько языков: не только русский, татарский, удмуртский и марийский, но еще и английский языки. Билингвистом можно считать всякого индивида, который понимает два языка и говорит на них без вся-

ких сложностей и на уровне, сравнимом с уровнем владения того языка, который является ему родным в социальном и культурном смысле. Билингвист использует свой второй язык как средство коммуникации в естественной среде. Он обладает определенными ментальными навыками, дающими ему возможность действовать в одной языковой системе независимо от другой. Быстрый переход с одного языка на другой - это яркая особенность, которая наблюдается, прежде всего, у людей, владеющих в совершенстве двумя языками сразу. Смена языка, как правило, зависит от языка, на котором говорят другие участники коммуникации или от того, на каком языке принято говорить в конкретных ситуациях.

Опрошенные нами школьники разговаривают с родителями, бабушками и дедушками в основном только на родном языке – 63,4% и 79,2% соответственно. С братьями и сестрами либо только на родном языке (39,6%), либо на родном языке, но изредка используя другие языки (33,1%). С друзьями ввиду этнически дифференцированного круга общения в основном разговаривают на двух языках: на родном и на русском языке (38,9%).

Языковая среда, в которой развивается ребёнок, оказывает влияние на овладение родным языком. От ее специфики зависит характер усваиваемости и качества закрепления языка на подсознательном уровне.

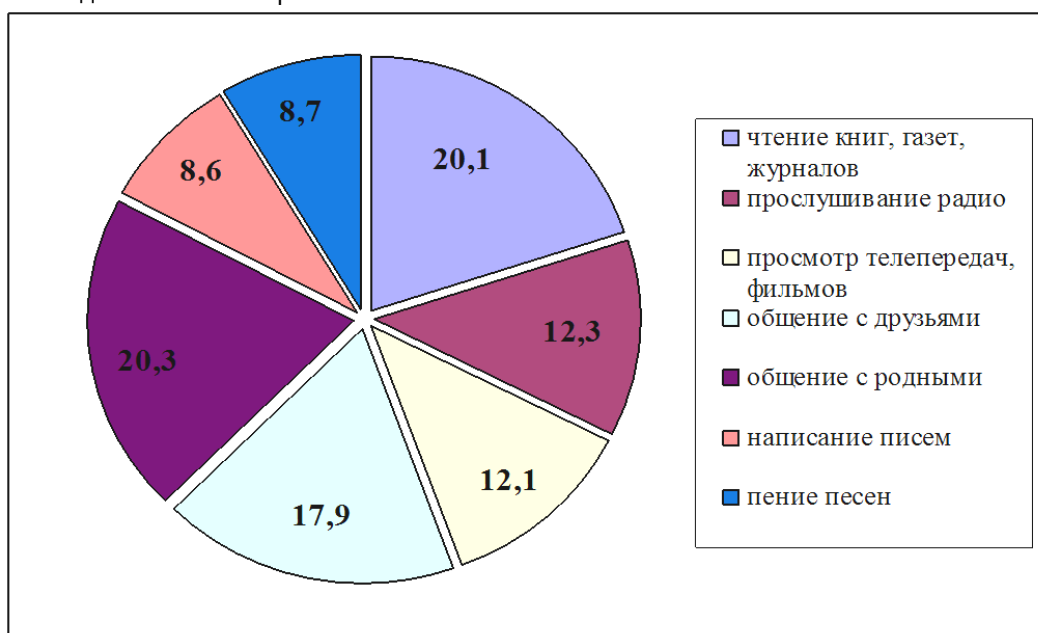


Диаграмма 2. Языковая среда (в %)

Прежде всего, в раннем возрасте языковая среда представлена семьей, в которой воспитывается ребенок, его родителями, и преимущественно мамой, уделяющей ребенку наибольшее время. С возрастом расширяется круг взаимодействий ребенка, а, следовательно, расширяется и языковая среда, которая начинает включать и друзей, и их родителей, воспитателей детского сада, и так далее по мере взросления. Одни члены языковой среды оказывают прямое активное влияние на овладение языками, другие - опосредованное влияние. Таким образом, ребёнок постоянно слышит речь взрослых и детей на улице и дома, когда взрослые разговаривают друг с другом, по телевизору и радио.

Однако лишь небольшая часть человеческого опыта сохраняется в сознании. И тот опыт, который сохраняется в нем, становится седиментированным - то есть закрепившимся в памяти в качестве незабываемого и признанного знания. Когда несколько индивидов объединяет общая биография, а их опыт соединяется в общий запас знания, тогда происходит интерсубъективная седиментация. Лишь при объективности в знаковой системе того или иного рода, а именно возникновении возможностей повторных объективаций общего опыта, интерсубъективную седиментацию можно считать социальной. Только при такой седиментации общий опыт можно передавать от одного поколения другому. «Теоретически общая деятельность, не выраженная в знаковой системе, может быть основой для передачи другим поколениям» [2, с.114]. Однако сами авторы говорят о том, что это практически невозможно, основывая свои сомнения на том, что объективно доступная знаковая система придает статус первому опыту, делая его общедоступным для всех, кто владеет или может овладеть в будущем конкретной знаковой системой. Таким образом, этот опыт становится готовым к передаче другим поколениям.

Одной из значимых знаковых систем является лингвистическая. Язык объективирует опыт и делает его доступным для всех, кто относится к данной лингвистической общности. К тому же, язык «предусматривает средства объективации нового опыта, позволяя включать его в уже существующий запас знания, и представляет собой одно из наиболее важных средств, с помощью которого объективированные и о вещественные седиментации переда-

ются в традиции данной общности» [2, с.115]. По результатам нашего исследования, среди ценностей и традиций народа наиболее часто сохраняется и передается из поколения в поколение в семье опрошенных язык – об этом упомянуло 92,8% респондентов. Язык, который можно определить как систему словесных знаков, представляет собой наиболее важную знаковую систему человеческого общества. Это связано с тем, что язык может стать объективным хранилищем огромного разнообразия накопленных значений, жизненного опыта, которые можно сохранить во времени и передать последующим поколениям.

Передача может осуществляться через сказки, пословицы и поговорки, звучащие в семье. В ходе нашего исследования было выяснено, что в татарских семьях чаще всего дети растут на таких сказках как «Су анасы», «Шүрәле», «Камыр батыр», «Кәжә белән сарык», «Өч кыз». В русских семьях детям читают «Красную шапочку», «Золушку», «Гуси-Лебеди». Самыми популярными среди удмуртов являются сказки «Гондырьёс», «Ачиз корась тӱр», «Зычи, атас но кочии». Народные сказки не только помогают различению добра и зла, но и фиксируют модели «доброго молодца и красной девицы» и, в конечном счете, по словам педагогов, формируют идеальный образ будущей семьи.

Чем больше источников, передающих разговорные разновидности языка, тем активнее развивается речевая деятельность, мыслительные процессы на данном языке, а так же, на подсознательном уровне, желание передать родной язык следующему поколению. Прослушивание радио и телепередач имеет прямое воздействие как отдельный информационный поток - обогащает словарный запас.

Значительное число респондентов считает, что в современном обществе национальные традиции теряют свою ценность из-за нехватки знаний в области культуры и истории своего этноса, недостаточной пропаганды национальной культуры и ввиду активного проникновения западной и американской культуры.

Общаясь с родителями и прародителями, ребенок воспринимает разные взгляды, точки зрения на одни и те же поступки и явления. Причем это воззрения разных поколений, которые могут радикально отличаться друг от друга. Множество мнений порождает особое пространство – зону вариативного развития, по-

звляющую ребенку активно включаться в процесс собственной жизнедеятельности. Это в дальнейшем поможет ему встать на позицию другого, учитывать чужую точку зрения, считаться с мнением других. Это означает, что благодаря такой многопозиционности, представления ребенка о происходящем в обществе будут богаче и шире. Погружаясь в такую полисмысловую, разнопозиционную, социальную ситуацию развития, которую создает многопоколенная семья, ребенок получает более объемное, глубокое представление о многих явлениях окружающего мира. Кроме того, общаясь поочередно с родителями и прародителями, он имеет возможность проследить генезис этих представлений («в наше время было так, сейчас – иначе»).

Общение с бабушкой и дедушкой позволяет ребенку удерживать связь с прошлым, иметь более четкое представление о жизни предыдущих поколений. У него возникает более глубокая пространственно-временная перспектива, в результате чего его картина мира будет отличаться от картины мира ребенка, не знающего историю развития семьи и своего места в ней. Прародители (в основном бабушки) имеют большую возможность познакомить внуков с устным народным творчеством, чем родители. Все жанры фольклора, игровые сюжеты, а также стихи, пословицы и поговорки, колыбельные песенки и сказки – все это ребенок слышит в большей мере от бабушек.

Прародители способствуют передаче традиций, культурных норм и ценностей, этических принципов, то есть всего того, чего не хватает в современном обществе. Для детей из многопоколенных семей характерно более глубокое (по сравнению с детьми из нуклеарных семей) понимание таких представлений, как дружба, счастье, хорошее и плохое.

Говоря о передаче истории семьи своим потомкам, в нашем опросе проявились следующие различия в традициях. В половине семей опрошенных (50,1%) передаются только некоторые отрывочные моменты из истории их рода, в целом не принято вести записи о прошлой истории семьи. По словам другой значимой по количеству группе (44,9%), в их семьях существует прочная традиция передачи истории рода из поколения в поколение. Это может говорить о пограничной ситуации, когда посте-

пенно утрачивается межпоколенная связь между младшим и старшим поколениями.

Развиваясь вместе с обществом, культура становится все более сложной, разветвленной и многоуровневой. С возникновением национально-государственных образований, укреплением социальных структур, постепенно складывается общенациональный вариант языка и культуры, по отношению к которым регионально-этнические культурные традиции при всей своей исконности и аутентичности занимают как бы подчиненное положение, оставаясь культурой повседневности, разговорным языком, сферой бытового общения, а также исторической памятью рода, семьи. Если в традиционной этнической культуре представлены в неразделенном виде все области материально-практической, духовно-религиозной, познавательной, соционормативной, эстетической деятельности человека как члена сообщества, то культура нового времени и современности все более дифференцируется, усиливается специализация отдельных областей, сфер культурной деятельности.

Литература

1. Агапов, П.В. Образование // Социологическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2. / Национальный общественно-научный фонд. – М.: Мысль, 2003. – 863 с. – С. 74-75.
2. Бергер, П., Лукман, Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. — М.: “Медиум”, 1995. — С. 217-218.
3. Ильдарханова, Ф.А. Институт семьи в контексте демографического развития Республики Татарстан. – Казань: Изд-во «Отечество», 2012. – 316 с.
4. Национальная идентичность России и демографический кризис / Материалы Третьей Всероссийской научной конференции (Казань, 13-14 ноября 2008 г.). – М.: Научный эксперт, 2009. – 840 с.
5. Позитивный опыт регулирования этносоциальных и этнокультурных процессов в регионах Российской Федерации»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Казань, 25-27 сентября 2014 г. / Отв. ред. Г.Ф.Габдрахманова. – Казань: Институт истории им. М. Марджани АН РТ, 2014. – 508 с.
6. Чернявская, Ю. Народная культура и национальные традиции // http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Chern/04.php
7. Этнопедагогика семьи: энциклопедический словарь. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2010. – 312 с.

УДК 371.12

ПРАВА РЕБЕНКА В МИРЕ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ ЯНУША КОРЧАКА И ДЖОНА ДЬЮИ

Р.А.Валеева, Л.А.Валеева

Аннотация

Данная статья посвящена актуальной проблеме прав ребенка в обществе. Авторы обращаются к педагогическому наследию двух выдающихся педагогов-гуманистов XX столетия – Януша Корчака и Джона Дьюи. В статье представлены идеи данных педагогов о самоценности детства, определившие значимость права ребенка на уважение текущего часа и сегодняшнего дня. Особое внимание в статье уделяется своду прав ребенка, обеспечивающих его полноценное развитие (на игру, на движение, на самостоятельное приобретение опыта, в том числе и в процессе обучения, право быть тем, что он есть).

Ключевые слова: Януш Корчак, Джон Дьюи, права ребенка, детство, самоценность детства, равенство со взрослыми.

Abstract

This article focuses on the actual problem of a child's rights in society. The authors refer to the pedagogical heritage of two outstanding educators of the twentieth century, humanists Janusz Korczak and John Dewey. The paper presents the ideas of these pedagogues about the intrinsic value of childhood, which determined the significance of the child's right to respect for the current hour and the day. Particular attention is paid to the child's set of rights providing his full development (for the game, for the movement, for the independent acquisition of experience, including in the learning process, the right to be what he is).

Keywords: Janusz Korczak, John Dewey, rights of the child, childhood, childhood self-worth, equality with adults.

Права ребенка в обществе взрослых стали ключевой темой многих педагогических произведений конца XIX – начала XX века. Как известно, после первой мировой войны развернули оживленную деятельность различные международные общества, обращавшиеся к общественности с многочисленными воззваниями и декларациями с целью заботы о детях, пострадавших от войны [3]. Даже принятие в 1924 году Женевской декларации не сняло эту проблему с повестки дня, а лишь продемонстрировало ее остроту. Не случайно в своем очерке «Право ребенка на уважение» (1929) Я.Корчак писал, что тон Женевской декларации носит характер увещевания, а уже настало время для требования об обеспечении детям надлежащих им наравне со взрослыми прав [4, с.16]. Поэтому авторы новых педагогических концепций, с одной стороны, призывали к борьбе за права ребенка, с другой, в своих детских учреждениях создавали условия для гарантирования детям их прав.

Права ребенка в обществе взрослых стали ключевой темой многих педагогических произведений Януша Корчака и Джона Дьюи. В них не только выражение тревоги выдающихся педагогов о той унижительной ситуации, кото-

рая сложилась в мире по отношению к детям и жестоком отношении к ним взрослых, но и требование к обществу и родителям обеспечить ребенку его неотъемлемые права, гарантировать свободу и достоинство своих детей, создав условия, при которых они могут состоять как личности и как граждане, обеспечить предпосылки для свободной творческой жизни.

Наиболее важной идеей гуманистической педагогики является признание самоценности детской жизни. Эта идея была присуща педагогическим концепциям Корчака и Дьюи. Детство в трактовке Корчака и Дьюи это не подготовка к будущей взрослой жизни, а уже сама жизнь. Януш Корчак сравнивал детские годы с горами, с которых река берет свое начало и где определяет свое направление. Без полноценного, яркого и счастливого детства искалечена вся жизнь человека. В реальной жизненной практике, к сожалению, происходит противопоставление жизни взрослых и детей, причем взрослая жизнь представляется как более значимая, достойная внимания и уважения. Отсюда происходят и многие ошибки в воспитании.

Для Дж. Дьюи также характерно высокое уважительное отношение к детям. Эта идея восходит к педагогической концепции Ж.Ж.Рус-

со, которая в новых условиях приобрела новую жизнь. Если у Руссо эта идея легла в основу его идеала свободного воспитания, то в педагогической системе Джона Дьюи она является центральной при определении концептуальных оснований данной системы.

«Мы считаем детство ущербным состоянием, потому что измеряем его взрослостью как нормой, - отмечает Дьюи, - а это фиксирует внимание на том, чего у ребенка нет и не будет до тех пор, пока он не станет взрослым ... Если мы принимаем эту позицию как окончательную, то впадаем в грех высокомерия» [1, с. 44]. Ребенку принадлежит право наслаждаться детством, утверждал Дьюи, и в школе он должен жить полноценной жизнью, отвечающей его интересам, потребностям, способностям развития, «ребенок должен стать солнцем, вокруг которого вращаются все образовательные средства...» [2, с. 34].

Корчак был убежден, что идея абсолютной ценности детства должна лежать в основе любой воспитательной системы, если она претендует называться гуманистической. Ребенок, его интересы и потребности прежде всего должны быть в центре взаимоотношений воспитателя и ребенка, который является в системе этих отношений не объектом, а полноправным субъектом. Принцип уважения личности ребенка и его прав, по мнению Корчака, является в этом смысле основополагающим. Это важнейшее средство воспитания человечности, доброты, душевной чуткости. Ведь если ребенок в детстве не встретит понимания и уважения его чувств, то и сам в будущем вместо душевного тепла будет возвращать людям только холод и равнодушие.

Тезис изначальной ценности взрослой жизни приводит к тому, что мир детства полностью посвящается адаптации к миру взрослых. А она основана на полном повиновении, ведущем к отрицанию личности ребенка. Только тот, кто признает за ребенком право развиваться соответственно своей природе, будет свободен от ошибок в воспитании, свободен от опасности насилловать молодое поколение. Более справедливый и милосердный подход к ребенку состоит в уважении мира детства, признании прав «малорослого народа» - детей.

Не случайно Корчак пишет об ответственности воспитателя за сегодняшний день ребенка: «Этот сегодняшний день должен быть яс-

ным, полным радостных усилий, ребячий, без забот, без обязанностей свыше лет и сил. Я обязан обеспечить ему возможность израсходовать энергию, я обязан независимо от громыхания обиженного писаного закона и его грозных параграфов - дать ребенку все солнце, весь воздух, всю доброжелательность, какая ему положена независимо от заслуг или вин, достоинств или пороков» [4, с.41].

О том же праве ребенка на уважение текущего часа и сегодняшнего дня пишет и Дьюи, когда отвергает навязывание детям точки зрения, что те или иные знания им обязательно пригодятся в будущем. Эти доводы взрослых не убедительны для детей. По мнению Дьюи, они сами должны осознать значимость этих знаний для себя: «Дети живут настоящим. Это не просто обстоятельство, которое не следует упускать, а преимущество ... Готовиться неизвестно к чему и зачем - значит отказаться от сегодняшних интересов, черпая вдохновение в надежде, что в туманном завтра будет еще интереснее... будущее, к которому его готовят, далеко; пройдет масса времени, прежде чем оно станет настоящим, зачем же торопиться?» [1, с. 55].

Согласно Корчаку, наряду с подготовкой к будущей взрослой жизни целью школы и семьи должно быть полноценное «прожитие» сегодняшней детской жизни, имеющей самоценность. Именно поэтому Корчак, даже осознавая, что его детские дома представляют собой изолированные островки в океане бесправия детей, старался создать для них условия полноценного развития. Он был убежден в том, что воспитание должно быть абсолютно бескорыстным. К детям нельзя относиться потребительски, т.е. воспитывать надо только ради самого ребенка, для его блага и счастья, для его полноценной радостной жизни; для него самого бороться за его моральное и физическое здоровье, а не для удобства и удовлетворения воспитателей. Только при этом условии личность развивающегося человека станет целью, средством и результатом воспитания.

Таким образом, декларация Корчаком и Дьюи права ребенка на уважение сегодняшнего дня и текущего часа вновь возвращает нас к проблеме противостояния взрослых и детей: единственный путь избежать его - понять, что ребенок живет сегодня и он ценен как индивидуальность именно сегодня. Из-за того, что мы

считаем, что ребенок - это «гражданин в зародыше» или что это будущий человек, происходят многие ошибки в воспитании. Поэтому можно интерпретировать это право на сегодняшний день как средство приобретения более высокого социального статуса.

По мнению Дьюи и Корчака, главной ошибкой в воспитании являлось то, что взрослые подходят к каждому ребенку одинаково, с шаблонной меркой, не принимая во внимание индивидуальные особенности детской природы. Традиционная школа была далека от гарантирования ребенку счастья. С ранних лет навязывая ему собственные темпы и методы обучения, приказывая, запрещая, взрослые неосознанно ограничивают право ребенка быть собой, право на игру, детство и творчество. Накопление воспитанником личного опыта должно играть ведущую роль в воспитании и обучении.

То есть, право самостоятельного приобретения опыта связано с правом ребенка на собственную жизнь. Так, уважение ребенка становится основным принципом воспитания. Каждый ребенок - ярко выраженная индивидуальность, и о настоящем образовании не может идти и речи, пока дети рассматриваются как целое, как класс. «Доказательство пользы занятий, - пишет Дьюи, - в самом факте отклика ученика; отклик и есть польза. Положительная реакция ученика на материал свидетельствует об актуальности предмета» [1, с. 223].

Важное значение Корчак и Дьюи придавали предоставлению детям более высокого социального статуса через реализацию таких прав детей, как равенство со взрослыми в обсуждении общих проблем, на участие в рассуждениях и приговорах о ребенке, на жалобу, на протест, на свободный обмен мнениями и высказываниями по любому вопросу, на защиту от произвола взрослых и др. Характеризуя существующие между воспитателями и воспитанниками отношения, Корчак отмечает, что у ребенка нет правовой защиты от грубости, произвола и нарушения его прав. Оспаривается даже само право жаловаться. Ведь если ребенок обратится в какую-нибудь правовую инстанцию, то это зачастую толкуется как нарушение им своего долга или непослушание. Именно поэтому идея защиты ребенка от деспотизма и самодурства взрослых становится одной из центральных во всех произведениях гуманистической направленности.

Попытку разрешить эту проблему мы видим в воспитательной системе Корчака, где существовал товарищеский суд, основной функцией которого было утвердить атмосферу защищенности в детском доме. Знаменательно, что дети могли подавать в суд на любого взрослого, если тот обидел их (известно, например, что на самого Корчака трижды подавали в суд и вынесли обвинительный вердикт).

В трудах Дж. Дьюи мы также можем найти критический анализ деятельности учителей, чьи действия педагогически неверны и нецелесообразны, а отношения с детьми строятся на основе авторитаризма. В них - осуждение грубого властолюбия учителей, стремления подавить активность ребенка, победить и сломить его волю, обезличить и подчинить всем требованиям школьной схемы. В связи с этим он считает, что только иная система взаимоотношений учителя и ученика, а также учащегося друг с другом может обеспечить эффективность процесса обучения. «Обычаи и правила взрослых - лишь стимулы, вызывающие действия детей и руководящие ими, сами дети тоже участвуют в определении направления своих действий. Строго говоря, никому ничего нельзя навязать. Не замечать этот факт - значит извращать человеческую природу, пренебрегать ею. Разумное и мудрое руководство поведением других людей непременно учитывает имеющиеся у них инстинкты и привычки. Любое управление есть не что иное, как перенаправление, перевод уже происходящего действия в другое русло» [1, с. 30].

Проблема равенства трактуется Корчаком, прежде всего, как равенство в обсуждении общих проблем, обмене мнениями и суждениями по любому вопросу. Поскольку осуществление этих идей в широком государственном масштабе не представлялось возможным, в корчаковских воспитательных учреждениях был создан особый механизм их реализации. Это была действенная система самоуправления. Дети в этих воспитательных учреждениях чувствовали себя дома, знали, что здесь они свободно пользуются своими правами, что они равны со взрослыми в общей заботе и ответственности за судьбу своего дома.

Сохранение и упрочение демократии Дьюи также считал социальной функцией школы. Исходя из этого, им была высказана идея создания школьной общины, где в совместных делах и заботах дети естественным образом

усваивали бы опыт демократических отношений, участвовали в улучшении окружающей жизни, обретали ответственность гражданина. Школа лишь тогда сможет учить демократии, когда она сама станет «учреждением, в котором ребёнок является полноправным членом, принимает участие в общественной жизни, внося в нее свой вклад».

Важнейшим правом каждого ребенка Корчак и Дьюи признавали право ребенка быть самим собой. Это право позволяет ребенку действовать в соответствии со своими чертами характера. «Не скажешь дубу быть березой», - писал Я.Корчак. Невозможно ни вырастить из дуба березу, ни попытаться внешними воздействиями (прививкой, например) изменить его природу.

Признавая право ребенка быть тем, что он есть, воспитатель должен уяснить себе, что его задача - создать условия для развития ребенка, должен проявлять доброжелательность и понимание ко всем детям, даже к тем, которые по какой-то причине не поддаются его воспитательному воздействию. Он не гневается на воспитанника, а задается исследовательским «отчего». Без выяснения этого не может быть движения вперед. «Я могу пробудить то, что дремлет в душе ребенка, - пишет Корчак, - но я не могу ничего создавать заново. Я буду смешон, если стану сердиться из-за этого на себя или на него» [4, с.170].

Также и Джон Дьюи подвергал серьезной критике школьные программы, составленные

без установки на интересы детей, что вызывало их ненависть к школе, к обучению. Он считал, что составлять задания необходимо таким образом, чтобы раскрылись творческие возможности и способности детей. По его мнению, «во всякой целенаправленной деятельности человеком движет интерес к определенным объектам – реальным или воображаемым. Признание важности интереса в образовательном развитии ведет к учету индивидуальных способностей, потребностей и предпочтений каждого ребенка».

Педагогика прав ребенка стала наиболее яркой характеристикой педагогических концепций Корчака и Дьюи. Они были убеждены в том, что социальные проблемы детства не являются ни классовыми, ни расовыми, ни национальными. Они основаны на том, что ребенок рассматривается лишь как придаток взрослого, который считает его частью своей собственности. Между тем, лишь в атмосфере настоящего сотрудничества можно воспитать свободных людей будущего.

Литература

1. Дьюи, Дж. Демократия и образование: Перевод с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. - 384 с.
2. Дьюи, Дж. Школа и общество, изд.2., - М.: Госиздат, 1924. - 125 с.
3. Корнетов, Г.Б. Всемирная история педагогики. - М.: РОУ, 1994. - 140 с.
4. Корчак, Я. Избранные педагогические произведения. - М.: Педагогика, 1979. – ХХП. - 474 с.

УДК 159922.1

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИНЫ-ПРОФЕССИОНАЛА

Г.К.Бисерова, А.Ш.Яруллина

Аннотация

В работе рассмотрен феномен гендерной идентичности, как фактора самореализации женщины-профессионала. Гендерная идентичность представлена как новая парадигма социальной идентификации. Отмечена сложность феномена гендерной идентичности как социокультурного явления.

Ключевые слова: гендер, идентичность, самореализация, профессионализм, процесс, профессионал, половые особенности.

Abstract

The article is devoted to the phenomenon of gender identity, as a factor of self-realization of a woman - professional. Gender identity is presented as a new paradigm of social identification. The complexity of the phenomenon of gender identity as a social and cultural phenomenon is marked.

Keywords: gender, identity, self-realization, professionalizm, process, professional, sexual characteristics.

В научной литературе достаточно часто ставилась проблема необходимости разграничения понятий «половая идентичность», «гендерная идентичность», «полороловая идентичность», «полороловые отношения», «сексуальная идентичность». При всей их схожести, они все же не являются синонимичными. Например, сексуальная идентичность отражает представления человеком самого себя с точки зрения сексуального поведения в структуре гендерной идентичности. Половая идентичность связана с соматическими признаками, на основе которых у человека формируется мужская (женская) идентичность. Психологические и поведенческие проявления личности являются индикаторами мужского и женского. Эти категории идентифицируют человека с конкретной гендерной группой, что и дает ему осознание представителя конкретного пола.

Гендерную идентичность можно рассматривать в более широком смысле, поскольку понятие «гендер» – явление как биологическое, так и культурное, социальное. Очевидно, что многие различия между мужчинами и женщинами создаются культурой, тогда как слово "пол" подразумевает, что все различия являются прямым следствием биологического пола [1, с. 26]. Следовательно, понятие «гендер» отражает ролевой аспект и сам образ человека, указывая на его социально-психологический статус с позиции маскулинности и фемининности. Когда мы говорим об ориентации человека на достижение целей за пределами непосредственной ситуации межличностного взаимодействия, то мы имеем в виду маскулинность. Если же рассматриваем эмоциональную близость и привязанность, проявляющуюся в контактах с другими людьми, то имеем в виду фемининность.

Рассматривая понятие «гендер» как явление культурное, можно отметить, что дифференциация людей на женщин и мужчин по биологическим признакам отражается в культуре через определенную символику. Показательно, что абсолютно не связанные с полом представления и понятия ассоциируются с мужским или женским началом, т.е. формируется символический смысл женского и мужского. Активность, рациональность, сила вызывает ассоциацию с «мужским» смыслом. «Женский» же смысл, напротив, предполагает пассивность, слабость, беспомощность и подчинение [3, с. 28]. Такая культурная дифференциация мира свидетельствует о существующей гендерной иерархии в обществе, которая затрагивает и профессиональную сферу.

Исследуя маскулинность и фемининность Е.Ю.Мещеркина пришла к выводу, что традиционное представление о женской и мужской роли может быть раскрыто через бинарные позиции следующих качеств: слабые – сильные; сензитивные –

сдержанные в эмоциях; ориентированные на дом – ориентированные на внедомашнюю сферу; подчиняемые – доминирующие; неагрессивные – агрессивные. Поэтому возникает стереотип: женщина – это слабое, беззащитное, эмоциональное, инфантильное существо, которой необходима опека. Мужчина – сильный, активный, доминирующий, уверенный, добивающийся успеха [5, с. 211]. Следовательно, не биологический пол, а социокультурные нормы влияют на модели поведения мужчин и женщин, на виды деятельности, на профессии. А это, в свою очередь, показывает, как понятие «гендер» прочно «вплетено» в социум и влияет в нем на определение женских и мужских ролей и их эмоциональную составляющую.

Исследователи гендерного направления в науке говорят о том, что не так важны существующие различия (биологические, психические, социальные) между женским и мужским полом, сколько важна их культурная интерпретация в социуме, а так же какое значение придает этим различиям общество.

Следовательно, мы можем говорить о феномене гендерной идентичности, как о новой парадигме социальной идентификации. При этом нельзя не отметить сложность этого феномена, которая может быть рассмотрена как осознание своей принадлежности к мужскому или женскому полу, через соответствие структуры личности, интересов и поведения человека его собственным представлениям о мужественности и женственности [2; с. 281].

Гендерная идентичность определяется так же как некий аспект самосознания личности, описывающий переживание человеком себя как представителя пола, как носителя конкретных полоспецифических характеристик и особенностей поведения, соотносимых с представлениями о маскулинности / фемининности. Исходя из того, что мужчины и женщины являются участниками общественных отношений, гендерная идентичность является собой продукт социального конструирования. Процесс социальных изменений создает условия для процесса изменений на поведенческом уровне.

Но, при этом, нельзя не отметить, что в современном обществе прочно укрепилось явление гендерной асимметрии, т.е. наличие в каждом обществе двух гендерных типов, где одному (женскому) предписывается социальная роль, которая считается культурно вторичной, а значит и второсортной. При этом, мужчины и все мужское, например, черты характера, профессия, считаются первичными, следовательно – доминирующими, что и доказывает наличие социальной иерархии.

При этом одним из механизмов использования феномена гендерной идентичности и показателем проявления гендерной асимметрии в контексте становления личности человека как профессионала

может служить апелляция к традиционным гендерным ролям мужчины и женщины. Традиционная семья включает в ролевой набор мужчины такие роли, как работник, кормилец и защитник своей семьи. Для женщин же отведена роль «отвечающей» за очаг и воспитание детей. В этом контексте женщины представляются беспомощными, уязвимыми и пассивными. Поэтому мужчинам предписано быть защитниками слабых женщин. Женщин же убеждают в том, что они нуждаются в защите со стороны сильного мужчины.

Другим механизмом использования феномена гендерной идентичности является наличие оценочного компонента. Оценить стандарты маскулинности и фемининности невозможно без понимания такого факта, что профессионализм, в большинстве своем, ассоциируется с маскулинностью и имеет устойчивые корреляции с ее атрибутами, такими как воля, ответственность, мышление, сила, мужественность. А это ничто иное, как то же проявление гендерной асимметрии, которая проявляется в том, что повелевающий есть мужчина, а «настоящий мужчина» — это тот, кто обладает властью [8].

Гендерная система влияет на человека с первых минут появления на свет и поддерживается при помощи социальных и культурных стереотипов, которые оказывают влияние на человека на всех этапах его развития.

К периоду профессионального самоопределения индивид остается с уже сформированным типом гендерного самосознания, в котором уже сложились стереотипы «женских» и «мужских» профессий. Тогда как понятие «профессионал» не несет в себе гендерной составляющей.

Ряд исследователей (Т.В.Зеер, Т.В.Кудрявцев, В.А.Сластенин) определяют профессионала, как человека, сделавшего определённое занятие своей профессией; как человека, ставшего в какой-либо области деятельности специалистом, подготовленного для работы в определённой сфере специалиста, имеющего навыки и квалификацию.

Поэтому, рассматривая гендерную идентичность в контексте самореализации и профессионализации, нужно еще раз отметить, что процесс самореализации мужчины и женщины имеет свои особенности. И у того и у другого в процессе развития формируются свои специфические гендерные структуры личности или же гендерные компоненты идентичности. Именно они влияют на самореализацию как мужчины, так и женщины самым естественным образом, но при этом все же нужно рассматривать «мужскую» и «женскую» самореализацию по отдельности.

Самореализация женщины как профессионала предполагает принятие себя, своих личностных и половых особенностей. Это принятие проходит через преодоление противоречия между гендерной ролью и ролью профессиональной. При этом, как

правило, роль профессиональная отходит на второй план. Присходит постоянная борьба между профессионализацией и гендерной ролью, что создает условия для напряжения в личности, неудовлетворенности и, вместе с тем, ограничивает женщину в самореализации. Как отмечает Л.Н.Ожигова, профессионализация женщины имеет свою специфику, которая выражается, зачастую в отказе от профессии в пользу гендерной роли; или же в подчинении профессиональных стремлений гендерной роли; в ориентации на совмещение профессиональной и гендерной роли; и, что сейчас не редкость, в выборе профессионального продвижения при поддержке семьи [6, с. 266].

Как нами уже отмечалось ранее, у мужчин и у женщин достаточно много общих характеристик. И мужчины и женщины испытывают некоторые трудности при реализации себя как личности, как профессионала. Причем и у тех и у других причины этих трудностей можно проследить по поведению, или же наблюдать в сфере эмоций и познания. У мужчин и у женщин зачастую отмечается отсутствие рефлексии и критичности при выборе профессии, специальности, места работы. Это явление неизбежно приводит к определенным психологическим проблемам и затруднениям в адаптации и взаимопонимания с сотрудниками. Для тех и других представителей обоих полов характерно ожидание социального одобрения за поведение, соответствующее их гендерной роли. Как следствие, в процессе профессионального становления у женщин и мужчин происходит согласование гендерных и профессиональных характеристик.

Качества лидера у мужчин и у женщин имеют общую природу, не зависящую от половых различий. Успешное управление не имеет пола, а хороший управленец использует в своей деятельности как женские, так и мужские технологии. Однако, многие исследования показали, что в структуре самосознания мужчин – руководителей прослеживаются очень высокие уровни корреляции между образом Я – мужчина и Я – профессионал.

Нужно отметить, что в последние десятилетия концентрация женщин в различных областях экономики достаточно велика. Среди них довольно большое количество руководителей. Согласно исследованиям международной организации Grant Thornton International, Россия в 2014 году заняла первое место в мире по доле женщин-руководителей, которых насчитывается 43%. Это самый высокий показатель в мире, почти вдвое выше среднего. Причем, если на Западе только за последние 20-30 лет пришло понимание того, какой огромный вклад в экономику могут внести и вносят женщины, то в Советском Союзе уже в 80 годах XX века доля женщин руководителей составляла 52%.

По данным статистического сборника «Усло-

вия труда и быта женщин», среди руководителей органов государственного управления женщины составляли в 1979 г. - 44%, а в 1989 г. – 49%. Женщины – руководители предприятий и организаций (промышленности, строительства, сельского хозяй-

ства, транспорта и связи) – 24% и 26% [10].

Сегодня мы наблюдаем аналогичную картину. Обращаясь к современной официальной российской статистике можно проследить динамику доли женщин – руководителей в экономике. [9; с. 56].

Таблица 1.

Динамика доли женщин среди руководителей 1998-2012 гг.

Годы	Занято в экономике всего, в том числе руководителей (тыс. человек)	Мужчины (тыс. человек)	Женщины (тыс. человек)	Доля женщин среди руководителей (%)
1998	57800\3141	1950	1191	37,9
1999	60631\2836	1831	1005	35,4
2000	64465\2646	1715	931	35,2
2001	64664\2787	1789	999	35,8
2003	66496\4721	2879	1842	39,0
2004	67134\4995	3094	1902	38,1
2006	69189\4562	2779	1783	39,1
2007	70813\5273	3205	2068	39,2
2008	70603\4964	3127	1837	37,0
2011	70732\5932	3581	2351	39,6
2012	71545\5923	3608	2315	39,1

Как видно из таблицы, доля женщин-руководителей за этот период достаточно высока, диапазон колебаний составляет от 35,2 до 39,6%. Спады показателя приходятся на 1998 год (период дефолта) и на 2008 год (экономический кризис), что вполне понятно и объяснимо. Заслуживает внимания и динамика занятости, представленная в таблице, по которой наблюдается рост общей численности занятого населения России с 1998 по 2012 год всего на 23,8%. Отмечается так же рост численности руководителей на 88,5%, из которых мужчин-руководителей – на 85,0%, а женщин-руководителей – вдвое больше (94,3%). Это говорит о том, что за этот период численность руководителей-женщин возросла по сравнению с мужчинами.

Если в 2012 году численность женщин на руководящих должностях составляла 2,3 млн. человек при доле в 39,1%, то последние данные Росстата указывают на увеличение их доли до 43% в 2014 году. Это около двух с половиной миллионов женщин-профессионалов, образованных, реализовавшихся в профессии и, несмотря на существование гендерных стереотипов, не боящихся брать на себя ответственность руководящей работы.

Женщина-профессионал, женщина-специалист с высокой квалификацией – объективная реальность настоящего времени. Исследования в психологии профессий, в инженерной психологии, в психологии труда доказывают, что вчерашние стереотипы о неспособности женщин быть достойной мужчин в профессиональной сфере, при этом получая удовлетворение от профессиональной дея-

тельности, опровергнуты.

Однако, следует отметить, что самореализация женщин в профессиональной сфере, в условиях довольно жесткой конкуренции очень часто приводит к возникновению стрессовых ситуаций. Успешная в профессиональной сфере, но часто испытывающая давление мужского шовинизма, женщина вынуждена доказывать окружающим свою компетентность и свое право занимать это рабочее место. Это неизбежно приводит к возникновению так называемых, «деловых стрессов». Они усугубляются еще и тем, что согласно сложившимся в обществе стереотипам, женщина должна с полной отдачей играть все свои роли: и роль профессионала, и роль жены, и роль матери. Постоянное совмещение (или подчинение) профессиональной и гендерной роли создает напряжение и истощает эмоциональные и физические ресурсы женщины. Психологи доказывают, что тяжесть переключения с одной роли на другую несравнима ни с одним мужским стрессом.

Самореализация женщины-профессионала весьма специфична. В процессе профессионального становления согласуются гендерные и профессиональные представления женщины о себе. При этом роль профессионала для большинства женщин все же остается на втором плане. Эта роль чаще подчинена гендерной составляющей. Вовлеченность в исполнение этих ролей (роли профессионала и роли гендерной) на каждом этапе личного и профессионального развития оформляется различными вариантами карьерных решений жен-

щины.

Литература

1. Берн, Ш. Гендерная психология. / Шон Берн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 318 с.
2. Введение в гендерные педагогические исследования: коллективная монография / [под общ. ред. Л.И.Столярчук].– Волгоград: ООО «Царицынская полиграфическая компания», 2009. – 356 с.
3. Гендерная психология: хрестоматия/ сост. Е.Е. Ли. – Иркутск: изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – 114 с.
4. Гендерная психология. 2-е изд./ под ред. И.С.Клециной. – СПб.: Изд-во Питер. – 2009. – 123 с.
5. Мещеркина, Е.Ю. Феминистский подход к интерпретации качественных данных: методы анализа текста, интеракции и изображения // Введение в гендерные исследования. Часть 1. Под ред. И.Жеребкиной. - Харьков ИГИ, С.-Петербург: «Алетейя», 2001. - С.197-237.
6. Ожигова, Л.Н. Исследование гендерной идентичности и гендерных стереотипов личности // Гендерная психология. Практикум. 2-е изд. / Под ред. И.С.Клециной. – СПб.: Питер. – 2009. - С. 256-264.
7. Психология гендерных различий: Учебное пособие / Н.П.Фетискин. – М.:Форум: НИЦИНФРА-М, 2014. – 256 с.
8. Рябова, Т.Б. Мужественность и женственность в политическом дискурсе современного российского общества // Гендерные исследования.- № 11 (1/2004). - Харьков: ХЦГИ, 2004. – С. 207-226
9. Социальное положение и уровень жизни населения России. Статистический сборник. - М.: Росстат, 2013. – 327 с.
10. Условия труда и быта женщин. Статистический сборник. - М.: Информационно-издательский центр по статистике, 1992, – 124 с.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9 (075.8)

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ В ДОЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Л.М.Попов, Е.Н.Ибрагимова

Аннотация

В статье дается постановка проблемы, методология вопроса о предмете «психология личности», который показан как «колеблющаяся величина» в размышлениях философов в период созерцательного осмысления психологических знаний о человеке, субъекте, личности. Предмет психологии личности в рамках философско-психологического знания в доэкспериментальный период развития психологической науки представлен: внутренним миром, созерцательно-преобразовательными процессами и аффективно-нравственными характеристиками человека.

Показана их динамика через учения о душе, сознании, познании, аффектах. Выявлена тенденция постепенного нарастания интереса к действиям и характеристикам человека активного.

Ключевые слова: личность, предмет исследования, внутренний мир, созерцательно-преобразовательные процессы, аффект, субъектность, нравственные детерминанты.

Abstract

The article gives the problem formulation, methodology questions about the subject "psychology of personality". This item is shown as "floating value" in the thinking of philosophers at the stage of contemplative understanding of psychological knowledge about a person, a subject, personality. The subject of psychology of personality in the framework of the philosophical-psychological knowledge in pre-experimental period of development of psychological science presents: inner world, contemplative and transformative processes and affective and moral characteristics. Their dynamics through the doctrine of the soul, consciousness, cognition, affects is shown. The tendency of the gradual rise of interest in the actions and characteristics of an active person is revealed.

Keywords: personality, study, inner world, contemplative and transformative processes, affect, subjectivity, moral determinants.

Введение

Постановка проблемы. Любая наука имеет свой предмет исследования. Предмет естественных наук более стабилен, чем предмет любой социально-гуманитарной науки. Психология как отрасль философии начинает складываться в европейской культуре во времена античных мыслителей. Тогда и сложился взгляд на предмет психологии, согласно которому им является душа. Позднее предметом психологии становится сознание, поведение.

Интерес к личности отдельного человека существует на всем протяжении формирования психологического знания. В России он особенно возрос во второй половине XX века. В наших журналах заметно вырос объем публикаций по индивидуальным особенностям, творчеству, креативности, развитию, саморазвитию, девиантному поведению личности. Складыва-

ется «психология личности» как самостоятельная отрасль психологии, выделившаяся из общей психологии.

В номенклатуре диссертационных специальностей психология личности до сих пор соединена с общей психологией. Отсюда рассмотрение вопроса о предмете психологии личности вполне уместно пересекается с «предметностью» общей психологии в истории.

Общая психология как отрасль знаний о человеке обладает всеми признаками самостоятельной науки: есть свой предмет, сложился понятийный аппарат, выработаны методы получения данных и их обработки с учетом математического аппарата, имеется ряд психологических законов. Признание научности общей психологии позволяет говорить о её фундаментальности [12].

Человек, как элемент бытия, фундаментально изучается психологами, прежде всего, как носитель внутреннего мира, который складывается под влиянием внешних и внутренних условий. Не менее важным в психологии становится исследование включенности человека в отношения с миром, которые строятся в виде разнообразных актов активности человека и проявляются в деятельности, познании, поведении, общении, а также в самодеятельности, сопряженной с целым арсеналом самопроцессов.

По мере нахождения фундаментальных основ человеческой деятельности, поведения и механизмов формирования психики, все более отчетливым становится осознание потребностей тех, кто работает постоянно в сфере «человек-человек»: не столько фундаментально знать психику человека, сколько применять эти знания для преобразования его самого и тех процессов, которые он осуществляет.

Именно необходимость преобразования (развития, изменения, коррекции) человека послужила критерием того, что исследования психики и активности человека следует рассматривать и в рамках общепсихологических закономерностей, безотносительно к конкретному человеку и в рамках психологии отдельного человека, что часто соотносится с психологией личности.

Общая психология, изучая человека вообще, дает сведения о способностях, характеристиках, поведении людей, в лучшем случае, объединяемых по какому-то признаку: возраст, пол, профессия и т.д.

Истинность полученных данных в общей психологии обуславливается тщательным исследованием какого-либо элемента, группы элементов психики. Здесь важны объем и однородность выборки, статистическая достоверность результата, полученного в ходе факторного, корреляционного анализа. Благодаря этому познаются механизмы, закономерности функционирования психики человека вообще. Однако, получается знание «для всех и ни для кого» в отдельности. Направление, которому следуют психологи «общей психологии», - номотетическое, близкое к направлениям естественных наук, где преобладает количественный анализ [9, с.16]. В наших терминах – это следование абстрактно-аналитической стратегии в деятельности психолога [10, с. 62].

Требование – преобразовать что-либо в человеке побуждает вести его исследование индивидуально, чтобы применить какие-либо технологии с учетом его личности, его индивидуальности.

В психологии личности, скорее всего, необходимо получить знание «для данной конкретной личности» и вести именно с ней преобразующие действия. Это идиографическое направление [9, с. 16], которое в нашей терминологии рассматривается как следование стратегии целостного подхода [10, с. 62] в работе психолога с человеком, личностью и которое в силу доминирования качественного анализа явления более свойственно гуманитарным наукам.

Исходя из возможности получения знаний о человеке, его активности в рамках номотетического и идиографического подходов может быть и определен предмет психологии личности. В свою очередь, такой выбор может соответствовать теоретическим или практическим стратегиям психолога, т.е. дальнейшему познанию предмета или при ограниченном познании – нацеленности на его действенное преобразование. В определенной степени выделение предмета психологии личности связано с отнесением самой отрасли к числу фундаментальных или прикладных

Проблема состоит в том, что если сложилась такая отрасль психологии как психология личности, то должен быть определен и предмет исследования данной отрасли, а в последующем – методы, понятийный аппарат и другие атрибуты.

Цель работы: сделать историко-аналитическое представление о вероятностных обозначениях предмета психологии личности в доэкспериментальный период становления психологии.

Гипотеза: предполагается, что предмет «психологии личности» подобен «колеблющейся величине» [2, с.260], т.е. достаточно неоднозначен и определяется в зависимости от социальных ожиданий, приверженности авторов к какой-либо научной школе, следованию номотетическому или идиографическому подходу, отнесению данной отрасли к теоретической или прикладной психологии.

Возможность такого допущения вполне объяснима, так как, например, предметом исследования в диссертациях, выполненных в рамках специальности 19.00.01 – общая психо-

логия, психология личности, история психологии, являются и отдельные способности, характеристики человека и взаимосвязь действий с мотивацией, общением, эмоциональностью, состояниями человека, и закономерности поведения, мышления, и так далее.

Предельная широта предмета исследования в данной специальности побуждает к тому, чтобы соотнести дедуктивный подход в определении предмета науки с индуктивным. Имеется ввиду, что настало время соотнести все многообразие предметов исследования, имеющих в диссертациях по специальности «общая психология», с обобщением «предметов» в общепсихологических работах и работах по психологии личности.

Методологической основой данной работы по решению поставленной проблемы и высказанному предположению является положение С.Л.Рубинштейна о том, что все психологические феномены и выбор стратегии действий психолога содержится в связке «Человек и мир» [13].

Исходя из того, что человек находится в постоянном взаимодействии с миром и с самим собой, мы считаем необходимым в доэкспериментальный период развития психологии (от античности до XIX в.) выделить три компонента, которые полностью охватывают предмет психологии и в пределах которых могут происходить «колебания» предмета психологии личности. Это – внутренний мир человека, познавательно-преобразующие процессы, аффективно-нравственные и другие детерминанты регулятивного плана. Внимание исследователя (пользователя) может быть сосредоточено на всей этой связке или – на одном, двух компонентах, которые и могут стать его предметом исследования в психологии личности.

Есть основания считать, что психология личности, по аналогии с другими отраслями психологии (психологии труда, развития, социальная, медицинская, педагогическая и др.) имеет более прикладную направленность, чем общая психология. Каждая из «прикладных» психологий в связке «человек во взаимодействии с миром и с самим собой» при одном и том же субъекте имеет свой объект. На основании работа Е.А.Климова по психологии труда [8] можно говорить о пяти типах объектов. Это объекты типа: другой человек (люди), техника, природа, знаки, художественная культура. В ходе взаимодействия с самим собой в качестве

объекта может быть выделен объект «Я-сам», что вполне созвучно с положением У.Джемса о двойственности самосознания, которое является одновременно и объектом и субъектом [5, с.14]. Выделение «такого» объекта обусловлено тем, что при взаимодействии с самим собой «Я» являюсь одновременно и субъектом, и объектом.

Число прикладных психологий должно расти по мере того, как будут появляться новые объекты, которые не представлены в указанной классификации. Так даже во взаимодействии «Я с самим собой» имеется два начала, обнаруженные нами при работе методом «Интервью с самим собой»: познавательное и самопреобразующее [11]. Так, познание себя осуществляется по канонам номотетического подхода, т.е. дифференцированно, с детализацией «своего Я» по интеллекту, эмоциям, мотивации. Когда же речь заходит о саморазвитии конкретного испытуемого, тогда идет переход с позиции дифференцированного самоанализа на позицию целостного анализа себя, где испытуемый рассматривает себя не как существо, наделенное отдельными психическими функциями, а как целостную личность, которая должна измениться полностью.

Историко-динамическое представление о предмете психологии личности

Методологическое положение о том, что психология вполне уместается в связке «Человек и мир», позволяет нам еще раз выделить основные психологические элементы этой связки: внутренний мир человека, процесс взаимодействия человека с миром и с самим собой, детерминанты, оказывающие существенное влияние на этот процесс. Внутренний мир человека в доэкспериментальный период был представлен душой, сознанием. Процессы взаимодействия – созерцанием в виде познания и преобразованием в виде деятельности, рефлексов, поведения. Процессы взаимодействия, которые были обусловлены «внутренней силой» самого субъекта, рассматривались как самопроизвольные действия и в последующем могут быть рассмотрены как самопроцессы: саморегуляция, самореализация, самодеятельность, саморазвитие, самодетерминация. К числу детерминант можно отнести те факторы, которые оказывают влияние на выбор объектов взаимодействия человека и состояние человека (система ценностей, нравственная позиция, эмоциональные состояния и другие).

Наряду с задачей методологического обоснования многомерности вопроса о предмете психологии личности мы ставим задачу исследовательского характера: показать динамику представлений мыслителей в доэкспериментальный период психологического знания о предмете общей психологии и психологии личности.

В период эмпирического постижения психологии человека (XVIII век) понятие «психология отдельного человека» стало связываться с понятием «психология личности», которая совершает созерцательные (познание) и преобразующие действия (деятельность). Именно в этот период складывается понимание личности, принадлежащее Дж. Локку: «Личность есть разумное, мыслящее существо, которое имеет разум и рефлексию» [6, с.100].

Внутренний мир и процессы. Представления о психологических компонентах внутреннего мира, процессах его проявления и о детерминантах внутреннего плана стало складываться ещё в античный период формирования знаний о человеке. Внутренний мир мыслителями античного времени был представлен понятием «душа», которая рассматривалась как материальное (Демокрит, Эпикур) или идеальное (Платон) образование. При дискуссионном понимании происхождения души ценным, на наш взгляд, было двойственное понимание структуры души: дифференциальное, которое и ложится в основу номотетического подхода, и – целостное, которое ближе идиографическому подходу. Номотетический подход в античный период представлен в «Диалогах» Платона и трактате «О душе» Аристотеля.

По рассуждениям Платона душа представлена тремя частями: разум, мужество (аффекты), вождение. Эти части души соответствовали таким потребностям человека как страсть к познанию, мышлению. Они давали представления о переживаниях человека в случае получения или неполучения телесных удовольствий. Части души в разных пропорциях представлены у многослойного сообщества афинских граждан: у философов – правителей преобладает разум, у воинов-аффекты, у народа – склонность к телесным наслаждениям. Душевная организация, по Аристотелю, представлена прежде всего разумной частью, которая делится на научную (познавательную) и рассчитывающую (совещательную). Функция

первой – созерцать низменные сущности, а второй – воспринимать то, что имеется во внешнем, изменчивом мире. [7, с.391-392]. Разумное начало в человеке сопрягается с его рассудительностью, а это, в свою очередь, характеризует человека как совестливого и доброго.

Разумная, рациональная часть души, согласно работ авторов доэкспериментального периода складывается в процессе познания. Здесь доминирует дифференцированный подход. У стоиков – это внешнее и внутреннее мышление [6, с. 28], у Платона познание представлено мнением (низшее, чувственное познание), рассудком (мышление образами) и умом, которое связано со способностью к оперированию [6, с.37-38]. Более обстоятельно и дифференцированно познание представлено у Аристотеля. Им выделяется в рамках чувственного познания способность к общему чувству (движение, покой). Мышление представлено низшим (мнение) и высшим уровнем, к которому отнесено интуитивное мышление.

Выделено два вида ума: теоретический и практический. Первый как и у Платона позволяет оперировать понятиями, а второй – практическими действиями. Оставаясь сторонником материалистического взгляда на формирование внутреннего мира посредством работы органов чувств, Аристотель вводит в познание категорию представлений и категорию для хранения прежнего опыта – память. Память дифференцируется по видам: на низшую (где хранятся чувственные образы, копии вещей), память в собственном смысле и высшую – воспоминание [6, с. 46-47].

В отличие от дифференцированного подхода к душе мыслителей – философов, мыслители христианского – религиозного направления (апостол Павел, А.Августин и др.) душу всегда рассматривают как неделимую целостность, которая занимает свое место в триаде человеческой организации: дух – душа – тело.

Ещё более целостное представление о внутреннем мире человека представлено через категории «характер, темперамент». По Аристотелю, характер складывается прижизненно в результате опытного поведения человека, не столько размышляющего о жизни, сколько совершающего действия, поступки, в которых прослеживается реализация определенных черт человека.

На основе наблюдения за людьми и их действиями ученик Аристотеля Теофраст выделил 30 характеров [6, с. 50-51]: лицемер, льстец, болтун и др. Автор теории темперамента Гиппократ идею целостного рассмотрения человека психофизиологического типа воплотил в четырех типах людей, согласно их темпераменту.

На этапе перехода «душевной» психологии к этапу психологии сознания внутренний мир в работах Р.Декарта, Дж. Локка, Г.Гегеля, Б.Спинозы ассоциируется с понятием сознание. Именно здесь внутренний мир человека и психика (сознание) выступают синонимами у Р.Декарта. Психика как объект наблюдения постигается через самонаблюдение, а сознание есть то, что выступает в самонаблюдении [6, с. 85]. Сознание, по мысли Дж. Локка, – это та духовная сила, которая объединяет наличные переживания, делает из них личность... личность же – «есть разумное мыслящее существо, которое имеет разум и рефлексию» [6, с. 100]. Этот, своего рода, целостный взгляд на сознание как проявление внутреннего мира, переходит в его дифференцированное воплощение у Г.Гегеля. Он, рассматривает индивидуальное сознание в виде субъективного духа, имеющего три ступени развития. На первой ступени дух сплетается с телом и представлен расовыми, физиологическими особенностями; на второй – дух представляет сознание и, благодаря рефлексии, «сознание проходит путь от сознания вообще к самосознанию, и от него – к разуму» [6, с. 130]; на третьей ступени дух существует в качестве ума, воли и нравственности. При этом Гегель отмечает, что данная ступень сознания есть предмет собственно психологии.

Аффективные детерминанты. Более личностной частью внутреннего мира в доэкспериментальный период являются аффекты, которые в современной трактовке представлены эмоциями, состояниями, переживаниями, потребностями и волей. Платон, вводя аффекты в состав души, называет их «яростным духом», благодаря которому человек «вскипает, раздражается, становится союзником того, что ему представляется справедливым, и ради этого он готов переносить голод, стужу и все подобные им муки, лишь бы победить...либо добиться своего, либо умереть [6, с.36]. Внутренний мир человека не пребывает в покое. Есть три состояния души, по Платону. Это удо-

вольствие, страдание и отсутствие того и другого. В то же время в чувствах человека (гневе, страхе, печали, любви, ревности, зависти), как считает Платон, удовольствия смешаны со страданием [6, с.39-40].

В работах философов-стоиков времен Сократа представлена классификация аффектов, где двадцать шесть известных им аффектов представлены в классах: удовольствия, неудовольствия, желания, страха. Стоики, более чем другие мыслители не только перечисляют наблюдаемые аффекты, но делают выводы о динамике нарастания аффективных состояний и что ещё более ценно – переходят от созерцательной позиции к преобразовательной. Они представляют значимые рекомендации для преодоления аффективных состояний: например, не дать аффекту принять внешнее выражение, отвлечься, и так далее.

Роль аффектов, по мнению Аристотеля, настолько велика, что без них невозможно представить ни героические поступки, ни наслаждение искусством [6, с. 48].

В трактовке Р.Декарта аффектам дается определение «страсти», которые обстоятельно представлены в его книге «Страсти души». Наиболее значимые из них – удивление, желание, любовь, ненависть, радость, печаль. Декарт называет их первичными. Их назначение состоит в том, чтобы сигнализировать душе: что полезно телу, а что вредно [6, с. 36].

Б.Спиноза в своей «Этике» в числе основных аффектов называет «желания, удовольствие и неудовольствие». И если одни из них приносят пользу (удовольствие, веселость), то другие – вред (сострадание, ненависть), так как угнетают человека. И так же как Платон, Спиноза считает, что человек, подверженный аффектам, уже не владеет собой [6, с. 92].

Особую ценность в характеристике процессуальных проявлений внутреннего мира личности представляют те, которые в традициях современной психологии личности могут быть отнесены к её субъектности. Мы рассматриваем субъектность как свойство субъекта быть «инициатором в познании, общении, поведения, деятельности, созерцании» [3, с. 4].

Субъектность. Первые упоминания субъектного начала в действиях человека отмечаются Платоном: «Человек обладает силой подлинно внутреннего воздействия на самого себя и на свои способности» [6, с.36]. Более выраженное субъектное начало представлено

в материалистическом учении о «самопроизвольном» поведении атомов Эпикура. Эту самопроизвольность Эпикур распространяет и на человека, считая, что «каждый человек наделен элементом свободы воли...он не только находится под воздействием внешних сил, но является и активным действующим субъектом, смеющимся над судьбой, исполняющим намерения и достигающим блага при жизни» [6, с. 31-32].

В последующем это инициативное начало в действиях человека связано с понятием «апперцепция», которая, по Лейбницу, является совместным действием «внутренних предрасположений и внешних впечатлений» [6, с.103].

И.Кант, развивая учение Лейбница, считал, что апперцепция – это активная сила, которая осуществляет синтез первоначально хаотических представлений... в целостное знание [6, с. 127-128].

Продолжая усиливать значимость самопроизвольного начала в человеке И.Г.Фихте («Основы естественного права согласно принципам наукоучения») считал, что «сущность «Я» составляет деятельность: мы не потому действуем, что познаем, но мы познаем потому, что предназначены действовать... субъект – прежде всего действующий субъект» [6, с.129].

Нравственные детерминанты. Внутренний мир человека и его действия во вне невозможно представить без нравственной составляющей в виде добродетелей и пороков. В этике, как области специального знания о регуляции поведения личности среди других людей, особо ценится не столько знание человека о добродетелях и пороках, сколько субъектное воплощение этих знаний в поступках и деяниях. Среди главных добродетелей со времен Сократа, Платона, Аристотеля выделяются: мудрость (рассудительность), справедливость, мужество, умеренность. Наиболее субъектной из них становится рассудительность, так как она характеризует умение человека «находить конкретные пути и средства для достижения нравственно прекрасных целей...» делать сознательный выбор, совершать поступки, ведущие к цели [4, с.116-118].

Делать сознательный выбор в пользу добродетели и порока человеку помогает такая внутренняя сила как воля, а волевое действие, согласно Аристотеля, является тщательно рас-

считанным, свободным и ответственным [6, с. 50].

За счет введения категории воли просматривается тенденция перехода от созерцательной позиции, - описание внутреннего мира, - к преобразующей.

В «Исповеди» А.Августин [1, с.178]. пишет: «Две воли боролись во мне, одна плотская, другая духовная и в этом борении разрывалась душа моя».

По материалам «Исповеди», в основе которых лежат самоаналитические впечатления Августина о себе как целостном «Я», подтверждается наш тезис о том, что понятия целостность и преобразование коррелируют друг с другом, а молитвенное обращение к Богу является прообразом интроспекции.

Выводы

1) Предмет психологии личности по аналогии с предметом общей психологии в созерцательный, доэкспериментальный период формирования знаний о человеке как отдельной личности достаточно динамичен. Он подобен «колеблющейся величине» (В.М.Бехтерев) и связан с обращением исследователей то к внутреннему миру как целостности (душа, сознание), то к его отдельным частям (разум, аффект, вождление), то к процессам формирования внутреннего мира (познание, созерцание), то к процессам «самопроизвольности» в поведении, которые проявляются во вне (преобразование мира) и внутри самого субъекта. Терминологически понятия человек, личность, субъект выступают как синонимы.

2) На протяжении всего доэкспериментального периода показана динамика отдельных элементов психологии личности во взглядах мыслителей об античности до начала XIX века. При этом внутренний мир личности представляется дифференцированно и целостно. Дифференциальный подход предусматривает в психике (душа) выделять части (разум, мужество, вождление), каждая из которых в свою очередь, предстает более дробными элементами. Например, разум представлен мышлением, памятью, ощущениями, которые делятся на виды. (Платон, Аристотель, Декарт, Спиноза, Гегель).

Душа в теологии и характер (Теофраст) рассматриваются целостно. И если дифференцированный подход – это будущая номотетическая ветвь психологии личности, то цело-

ственный подход – идиографическая ветвь психологии личности.

3) Показана динамика представлений регулятивной характеристики внутреннего мира – аффекты (страсти, чувство). Аффективная характеристика личности в синкретическом виде включает всё то, что побуждает человека переживать, страдать и действовать (Сократ, Платон, Аристотель). Из всего многообразия аффектов (стоики) намечается стремление к их систематизации на первичные, наиболее значимые (Декарт, Спиноза) и вторичные, производные от них. Даются рекомендации по регуляции аффективных состояний (стоики).

4) Уже на стадии доэкспериментальной психологии личности предметом внимания отдельных мыслителей становятся, своего рода, проявления субъектной составляющей личности. При общем признании роли «внешнего толчка», то есть склонности человека воздействовать на самого себя (Платон) и активно действовать самому во вне (Эпикур, Фихте). Дано представление об апперцепции, как активной внутренней силе по синтезу частных в целостное знание (Лейбниц, Кант).

5) Провозглашается, что предметом собственно психологии является воля и нравственность (Гегель). Показана побуждающая функция воли, которая побуждает интеллект к действию (Ф.Аквинский) через размышление субъекта и самостоятельный выбор предпочтительного пути достижения цели. Нравственное содержание внутреннего мира личности представлено добродетелями и пороками. При всем многообразии добродетелей к числу наиболее значимых отнесены: мудрость (рассудительность), справедливость, мужество, умеренность (Аристотель). В последующем к ним были добавлены вера, надежда, любовь.

Литература

1. *Августин, А.* Исповедь. – М.: Канон+, 1997. – 394 с.
2. *Бехтерев, В.М.* Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994. – 400 с.
3. *Брушлинский, А.В.* Проблемы психологии субъекта. – М.: Изд-во ИП РАН, 1994. – 109 с.
4. *Гусейнов, А.А.* Добродетель // Этика: Энциклопедический словарь/ Под ред. Р.Г. Апресяна и А.А.Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с.
5. *Джемс, У.* Личность и ее составляющие// Психология личности/ Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 624 с.
6. *Ждан, А.Н.* История психологии: от античности к современности. Учебник для студентов психологических факультетов университетов. – Изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1997. – 442 с.
7. История этических учений: учебник / Под ред. А.А.Гусейнова. – М.: Гардарики, 2003. – 911 с.
8. *Климов, Е.А.* Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 268 с.
9. *Нуркова, В.В., Березанская Н.Б.* Психология: Учебник, - М.: Юрайт-Издат, 2004. – 484 с.
10. *Попов, Л.М., Голубева, О.Ю., Устин П.Н.* Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
11. *Попов, Л.М., Ибрагимова, Е.Н.* «Интервью с самим собой» - метод экспериментального исследования личности // Экспериментальный метод в структуре психологического знания/ Отв. ред. В.А.Барабанщиков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 443-447.
12. *Попов, Л.М., Ибрагимова Е.Н.* Проблема объекта в диссертациях по психологии / Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. Том 153, Книга 5. – 2011. - С. 34-41.
13. *Рубинштейн, С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

УДК 159.923.33

МИРОВОЗЗРЕНИЕ СУБЪЕКТА: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ДИАГНОСТИКА

А.В.Нехорошков

Аннотация

В статье рассматриваются сущность и структура мировоззрения как феномена, отражающего психическую реальность в русле континуально-генетического (недизъюнктивного) метода исследования человека как субъекта. Обосновывается правомерность изучения целостного мировоззрения субъекта через систему личностных ценностей. Приводятся экспериментальные данные исследования ценностных ориентаций молодежи 14-22 лет, полученные с использованием методики М.Рокича.

Ключевые слова: мировоззрение, отношение, недизъюнктивность психического, убеждение, личные ценности.

Abstract

The article examines the nature and structure of the worldview as a phenomenon that reflects the psychic reality in line with the continuous-genetic (nondisjunctive) study method of a person as a subject. The article substantiates the appropriateness of studying holistic worldview of the subject through the system of personal values. The experimental research data of system of values of 14-22 years-old young people, obtained by using M.Rokich technique is presented.

Keywords: worldview, attitude, nondisjunctive psychic, conviction, personal values.

Термин мировоззрение (Weltanschauung) имеет немецкое происхождение. Первым его упоминает немецкий философ Иммануил Кант в «Критике способности суждения» более двухсот лет назад. В английском языке мировоззрение переводится как «worldview», «worldoutlook» но часто и как «ideology», что значительно затрудняет взаимопонимание между русско и англоязычными исследователями. Понятие мировоззрение соотносится с понятием идеология, но по содержанию они не совпадают. Термин «идеология» восходит к слову «идея» и охватывает лишь ту часть мировоззрения, которая ориентирована на социальные явления и классовые отношения. Идеология это инструмент социального сплочения, это система взглядов, идей, в которой оцениваются и осознаются отношения людей друг к другу и к социальной действительности прежде всего в политической плоскости. Мировоззрение значительно шире идеологии. Оно относится ко всей объективной действительности.

На сегодняшний день значительно сократилось по сравнению с советским периодом число исследований, посвященных феномену мировоззрения. Анализ диссертационных исследований показал, что в последние 30 лет проведено всего 103 кандидатских диссертационных исследования по проблемам мировоззрения: педагогика (54), философия (40), психология (4), социология (2), политология (2), история (1). Докторских диссертаций, посвященных проблемам мировоззрения - 17 (философия – 11, педагогика – 5, социология – 1). При этом, почти все работы посвящены отдельным или профессиональным сторонам мировоззрения (педагогическому, экологическому, эстетическому, естественно-научному и т.д.). Работ, изучающих целостное мировоззрение, мировоззренческие ценности учащихся всего – 5 [1]. Видимо, сказывается растерянность в условиях отсутствия единой госу-

дарственной идеологии, на основе которой прежде строилась работа образовательных учреждений. Государство в условиях рыночной экономики вынуждено, отказавшись от коммунистической идеологии (социальная справедливость, равенство, коллективизм и т.д.), продвигать ценности капитализма, то есть индивидуализма, конкуренции, выживания сильнейшего и т.д., что невозможно открыто провозгласить и положить в основу воспитательной работы в школе. С другой стороны, это неадекватно менталитету основной части населения России, в которой проживают восточно ориентированные народы (восточные славяне, татары и другие). Менталитет этих народов традиционно базировался на ценностях коллективизма (Я – как часть общности, коллектива, соборности, общины, махалля, некоего братства, землячества) [2]. Западная ментальность распространена в сравнительно небольшой части федерации – ее западных областях. «Сложнее с понятием «я», «мое». Столь фундаментальному феномену в западноевропейской философии, определившему самосознание человека, древние китайские каллиграфы не придавали особого значение, обозначая либо бессмысленным набором черт, либо изображая нос ребенка. Что касается категории «личность», в китайском языке она в виде специального знака вовсе отсутствует» - пишет Л.М.Степанова в своей диссертации « Личность в философских традициях Китая» [3]. Напротив, в западной (европейской, американской) традиции главенствует «Я», индивидуальность а социум – вторичен. «Личность» - категория, рожденная европейской (греческой) философией (личина, маска, роль, которую играет человек в театре жизни). Возможно часть трудностей в исследовании личности в российской психологии, ее структуры, места и значения отдельных компонент в структуре проистекает из противоречия между восточным менталитетом личности российского чело-

века («Умом Россию не понять ...») и попыткой изучать его в русле западной научной парадигмы (приоритет рационального, интеллектуального («умственного»), аналитического над интуитивным, эмоционально-образным, синтетическим, целостным подходом). Примерами диалектического снятия данного противоречия, на наш взгляд, являются работы А.В.Брушлинского (континуально-генетический (недизъюнктивный) метод исследования человека как субъекта; понятие субъект как понятие более широкое, чем понятие личность).

Категория «мировоззрение» также представляется нам одним из синтетических понятий, включающая в себя когнитивный, эмоционально-оценочный и волевой компоненты психики и отражающая целостность, непрерывность психического в сфере социального, духовного. Согласно А.В.Брушлинскому [4], непрерывность (недизъюнктивность) психического как процесса означает, что все его компоненты, стадии, уровни и т. д. онтологически нераздельны. Для теории психического как процесса «единицей» психического является уже не действие, а единство в любом психическом акте двух противоположных компонентов – познавательного (интеллектуального) и аффективного (эмоционально-волевого).

В философской литературе мировоззрение рассматривается как составная часть общественного сознания, в которой на основе обобщения знаний и практического опыта людей решается основной мировоззренческий вопрос. В качестве основного мировоззренческого вопроса указывается вопрос о месте человека в объективном мире, то есть вопрос о взаимосвязи мира человека и мира его окружения [5]. Моментом же взаимосвязи всех явлений выступает «отношение» как философская категория.

Отношение между «двумя мирами» - миром человека и миром его природного и социального окружения может входить в объект исследования отдельных специальных наук лишь в частном виде. В предельно общей и в то же время сущностной форме это отношение решается не на уровне отдельных исследований частного порядка, а на уровне мировоззрения» [6]. В то же время в ряде работ высказывается необходимость включения в понятие мировоззрения обобщенных взглядов на природу и общество (а не только на «отношения» людей к ним) [7]. Однако утверждение, что в

случае исключения из мировоззрения взглядов об объективном мире оно будет сведено лишь к сфере личностных отношений и эмоций, верно лишь в том случае, когда мы говорим о структуре мировоззрения. При выяснении же сущности мировоззрения представляется целесообразным исходить из того, что мировоззрение является особой организацией сознания, которая выполняет функцию духовно – практического осмысления всего миропорядка, определения коренных целей и смысла человеческого существования. Функции мировоззрения – решать важнейшие проблемы человеческого бытия в природном и социальном мире. Из этого следует, что функциональный центр мировоззрения – не знания как таковые, а самосознание: оно обращено на человека, выражает основную линию его жизнедеятельности, основные императивы его поведения и смысл его бытия (Шинкарук В.И., Иванов В.П., 1981). Следовательно, обобщенные взгляды и представления о природе и обществе становятся элементами мировоззрения лишь в том случае, если они рассматриваются сквозь призму понятий «человек» и «мир», являющихся узловыми категориями мировоззрения, через которые субъект мировоззрения (индивид, социальная группа, класс или социум в целом) осознает свое место и назначение в мире. Из этого становится ясным, что сущностью мировоззрения выступает определение взаимосвязи и взаимоотношений мира человека и мира окружающей его объективной реальности.

Личностный, субъективный аспект мировоззрения, механизм его развития и функционирования изучается психологией. Рассмотрение сущности мировоззрения в этом аспекте подтверждает вывод, полученный при анализе философской литературы. Психологи исходят из того, что мировоззрение личности есть форма индивидуального сознания, имеющая специфические особенности, обусловленные возрастными, индивидуальными различиями. В сформированном мировоззрении отраженные образцы наиболее общих закономерностей природы, общества, психологической жизни человека сливаются с собственным, личностным отношением к ним. Исходя из данного понимания мировоззрения личности, становится понятным роль и место в структуре мировоззрения таких феноменов как знания, взгляды и убеждения. А именно: свое отношение к миру и своему месту в нем человек осознает в виде

взглядов и убеждений, которые являются основными структурными единицами целостного мировоззрения.

Фундаментом, основой формирования взглядов и убеждений являются знания, так как без знаний об объективном мире становится бессодержательным отношение человека к нему. Мировоззрение (в отличие от идеологии) включает в себя знания, принадлежащие всем формам общественного сознания: философии, политике, морали, эстетике, науке, религии.

Однако сами по себе знания человека еще не являются его взглядами и убеждениями. Лишь определенная система эмоционально-оценочных отношений человека к предмету познания с точки зрения существующей у него структуры сложившихся ценностей, то есть направленность личности, придаст знаниям человека личностный характер. Знания и система регулятивных ценностных отношений, сливаясь друг с другом, определяют систему взглядов человека.

Вместе с тем взаимоотношение личности и мира объективной реальности, что составляет сущность мировоззрения, предполагает и взаимодействие человека с этим миром, носящее тот или иной характер (преобразующий творческий или пассивно-созерцательный), то есть реализацию обобщенных мировоззренческих знаний и отношений в деятельности.

Большинство авторов придерживаются позиции, согласно которой единицей мировоззрения личности, придающей ему действенный характер, является убеждение. (М.Н.Алексеев, Н.А.Менчинская, Р.Ф.Рогова, Г.Е.Залесский, А.Г.Спиркин и другие). В психологии убеждения связывают с мотивационной сферой личности и традиционно определяют как систему мотивов личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими взглядами, принципами. Следовательно, процесс перевода знаний и взглядов в убеждения личности характеризуется завершенностью лишь при сформированности психологической готовности к реализации своих взглядов в деятельности. Как известно, готовность к определенному действию определяется в психологии как установка личности. Таким образом, убеждения являются социальными установками личности, имеющими информационный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты. В этом плане мировоззрение представляет совокупность социальных установок личности.

Данный вывод совпадает с результатами исследования Д.А.Леонтьева, который пишет о «структурном членении мировоззрения на единицы, легко интерпретируемые как в большей или меньшей степени пересекающиеся между собой ДСС» [8, с. 239]. Динамическая смысловая структура (ДСС), по Д.А.Леонтьеву, включает в себя личностный смысл, смысловую установку, мотив, смысловой конструкт, смысловую диспозицию и личностную ценность.

Вместе с тем в психологической литературе существует и другая позиция относительно природы убеждений, сторонники которой указывают на неправомерность отождествления исследуемого понятия с понятиями мотива и установки (М.Г.Ярошевский, А.В.Зосимовский, И.В.Сысоенко, Г.И.Школьник и другие). Эта группа авторов рассматривает убеждения как особые знания, суждения, мнения, которые связаны с глубоким признанием и переживанием их истинности, бесспорной убедительности. Однако в этом случае непонятно какова природа этой связи.

Таким образом, мировоззрение – это совокупность предельно общих идей о мире, своем месте в нем, соответствующего эмоционально-личностного отношения к ним, закрепленных в социально-психологических установках высшего уровня (направленности и ценностных ориентациях, по В.А.Ядову).

На связь мировоззрения и личностных ценностей, ценностных ориентаций указывает ряд авторов. Д.А.Леонтьев пишет «Личностные ценности представляют собой «консервированные» отношения с миром, обобщенные и переработанные совокупным опытом социальной группы» [9, с. 226]. Это практически отражает сущность мировоззрения, так как обобщенные взгляды и представления о природе и обществе становятся элементами мировоззрения лишь в том случае, если они рассматриваются через взаимоотношение понятий «человек» и «мир». В современных отечественных исследованиях (в частности, в работах Б.С.Братуся, Е.Залесского, Г.Л.Будинайте и Т.В.Корниловой) личностные ценности рассматриваются как сложная иерархическая система, которая находится на пересечении мотивационно-потребностной сферы и мировоззренческих структур сознания. Г.Е.Залесский связывает личностные ценности с понятием «убеждение», которое является одним из

структурных компонентов мировоззрения. Убеждение представляет, по его мнению, осознанные ценности, субъективно готовые к реализации путем их использования в социально-ориентировочной деятельности [9]. Л.И.Анцыферова пишет: «В мировоззрении ценности и идеалы представляют собой не только высоко значимое для субъекта содержание: они вбирают в себя всю проблемность бытия конкретной личности» [10, с. 32]. Взгляд на систему ценностей личности как на систему ее убеждений получил распространение также и в американской социальной психологии. М.Рокич определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее ...» [11, с. 322]. Таким образом, изучая ценностные ориентации, мы можем получить представление о целостном мировоззрении личности, а не об отдельных его сторонах.

Используя тест М.Рокича, мы исследовали три возрастные когорты: подростки (14 лет), ранняя юность (17 -18 лет), молодость (20-22 года). Обследуемые – школьники и студенты г. Казани в количестве 428 человек.

Приоритеты подростков выразились в ценностях: друзья, счастливая семейная жизнь, здоровье. Последние места заняли: счастье других, любовь, внутренняя гармония, свобода от сомнений. В целом распределение ценностей достаточно характерно для подросткового возраста. Именно в этот период основной референтной группой становятся друзья, а родители и учителя отходят на второй план. Здоровье является общечеловеческой ценностью, характерной для всех возрастных групп, однако в подростковом возрасте ему мало придается значения, оно считается неотъемлемым атрибутом молодости. Видимо понимание здоровья как залога успешности будущей взрослой жизни и, в то же время, успеха у противоположного пола вывело его на одно из первых мест. Наконец, из собеседования с подростками выявилось, что под счастливой семейной жизнью они понимают в первую очередь наличие взаимопонимания, гармонии, отсутствие конфликтов и материальное благополучие в родительской семье. Противоречивость подросткового возраста проявилась в том, что любовь не является для них значимой ценностью, они пока еще не имеют о ней реального представления. Также и внутренняя

гармония, свобода от сомнений остались на последних местах в силу того, что подростковый возраст – это возраст сложных преобразований психики.

Период ранней юности (17-18 лет) характеризуется предпочтением здоровья, полноты и эмоциональной насыщенности жизни, счастливой семейной жизни и любви. Наименее привлекательными ценностями являются: развлечения (!), уверенность в себе, творчество (!), счастье других, познание (!).

Молодость, сохраняя приоритеты здоровья, любви, счастливой семейной жизни, добавляет к ним материально обеспеченную жизнь как одну из доминирующих ценностей. В то же время, молодежь на последние места ставит счастье других, развлечения (!), творчество (!), продуктивную жизнь (т.е. максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей).

Отметим прагматизацию мышления современной молодежи в противоположность предыдущим поколениям: альтруистические ценности (счастье других людей), развлечения находятся на последних местах во второй и третьей обследованных возрастных когортах. Вызывает опасение тот факт, что творчество как ценность также находится на одном из последних мест в ряду предпочтений молодых людей, получающих образование.

В то же время, как видно из результатов обследования по методике М.Рокеач, семья является неизменной ценностью во всех возрастных когортах. Таким образом, именно семья в России является тем основным агентом, который опосредует все внешние социальные воздействия, формирующие мировоззрение молодежи.

Литература

1. <http://www.emissia.org/offline/2009/1309.htm>
2. Нехорошков, А.В. Комплексный подход к изучению девиантности // Казанская наука. - 2014. - № 4. - С. 270-272. С. 271.
3. Степанова, Л.М. Личность в философских традициях Китая: дис. ... канд. философских наук: - Улан-Удэ, 2010. - 177 с.
4. Брушлинский, А.В. Психология субъекта. - СПб.: Алетейя, 2003. - 272 с.
5. Гудинг, Д., Леннокс, Дж. Мировоззрение: Для чего мы живем и каково наше место в мире. – Ярославль: ТФ Норд, 2001. – 384 с.
6. Иванов, В.Г. Физика и мировоззрение. - Л: Наука, 1975. – 118 с.

7. Платонов, Г.В. Картина мира, мировоззрение и идеология. - М.: Мысль, 1972. - С. 23-24.
8. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. - М.: Смысл, 2007. - 511 с.
9. Залесский, Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. - М., 1994. - 142 с.
10. Анцыферова, Л.И. Психологическая опосредованность социальных воздействий на личность, ее развитие и формирование // Психологические исследования социального развития личности / Отв. ред. И.А.Джидарьян. - М.: ИП АН СССР, 1991.
11. Rokeach, M. (Ed.), 1979. Understanding Human Values: Individual and Societal. TheFreePress, NewYork.

УДК: 159.938.363.6

ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.В.Артемьева

Аннотация

В статье обоснована необходимость изучения стрессоустойчивости, способности педагогов совладать с трудностями, возникающими в профессиональной деятельности. Представлены результаты исследования, предпринятого для выявления способов совладающего поведения педагогов. Результаты эмпирического исследования позволяют утверждать о том, что учителя с большим педагогическим стажем отличаются от своих молодых коллег стратегиями поведения в конфликтных ситуациях, способами преодоления трудностей, возникающих в профессиональной деятельности. Опытные педагоги, применяя такие стратегии поведения, как положительная переоценка и самоконтроль, активно используют юмор в напряженных ситуациях профессиональной деятельности. Молодым педагогам в большей степени свойственна такая стратегия поведения как бегство – избегание: они прилагают усилия, направленные на избегание проблемы; стрессовую ситуацию воспринимают как угрозу их некомпетентности.

Ключевые слова: копинг-стратегии, профессиональная деятельность; стратегии преодоления стрессовых ситуаций.

Abstract

The article proves the need for studying stress resistance and ability of teachers to master the difficulties arising in professional activity. The results of the research undertaken for identifying the ways of coping behavior of teachers are presented. The results of empirical research allow claiming that teachers with a great pedagogical experience differ from their young colleagues in the way they behave in conflict situations, the ways of overcoming the difficulties arising in professional activity. Skilled teachers, applying such strategies of behavior as positive revaluation and self-checking, widely use humour in different tense situations of professional activity. A strategy of behavior as escape – avoiding is more typical of young teachers: they make efforts directed to avoiding the problem; they take a stressful situation as threat to their incompetence.

Keywords: coping-strategies; professional activity; strategies of overcoming stressful situations.

Профессия педагога обладает огромной социальной важностью, так как на учителя ложится большая ответственность не только за обучение, развитие, воспитание ребенка, но и за его психическое здоровье, способность к адаптации. Общество ожидает от учителя умения корректировать различные социальные проблемы (алкоголизм, наркомания, асоциальное поведение детей и подростков), умения обучать учащихся знаниям и умениям, обеспечивать деятельность по эстетическому воспитанию, удовлетворять потребности учащихся с широким кругом способностей и содействовать моральному и этическому развитию учащихся.

В настоящее время проблема изучения стрессовладающего поведения педагогов при осуществлении ими профессиональной деятельности обозначена особенно остро и обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности преподавателя и его роли в учебном процессе. При этом сфера изучения профессионального стресса наиболее востребована практикой, поскольку непосредственно связана с сохранностью трудоспособности и психического здоровья квалифицированной части населения.

По мнению ряда ученых, профессиональная деятельность педагога – это один из наи-

более напряжённых в психологическом отношении видов социальной деятельности, вследствие чего её можно отнести к разряду тех профессий, которые в большей степени подвержены стрессу [2, 4].

К основным факторам, которые приводят к стрессу, можно отнести ежедневные эмоциональные перегрузки, сложность возникающих педагогических ситуаций, ролевую неопределённость, социальную оценку, необходимость осуществления частых и интенсивных контактов, взаимодействие с различными социальными группами.

Стрессовые ситуации наносят ущерб здоровью учителя, ведут к появлению чувства беспомощности и бессмысленности существования, низкой оценке своей профессиональной компетентности, ведут к проблемам в сфере межличностных коммуникаций. Сохранение или повышение стрессоустойчивости личности связано с сохранением способности к социальной адаптации; сохранением значимых межличностных взаимоотношений; обеспечением успешной самореализации, достижением жизненных целей; сохранением трудоспособности; сохранением физического и психического здоровья [5].

Особую категорию ресурсов стрессоустойчивости представляют способы преодоления стрессовых ситуаций — стратегии и модели преодолевающего поведения или копинг — стратегии, изучение которых приобретает особую актуальность в связи с отсутствием единой теории, адекватно поясняющей особенности и специфику совладающего поведения в профессиональной деятельности данной группы специалистов.

Существует множество способов преодоления и компенсации последствий стресса, увеличения психологических ресурсов человека в его профессиональной деятельности. Нас интересовало, прежде всего, отличаются ли учителя, имеющие большой стаж педагогической деятельности от своих молодых коллег способами преодоления кризисных ситуаций, какие стратегии разрешения конфликтных ситуаций используют в профессиональной деятельности, что позволяет им изменить взгляд на стрессовую ситуацию, переоценив её с новой и менее угрожающей точки зрения.

Для изучения стратегий преодолевающего поведения в стрессовых ситуациях было пред-

принято исследование, в котором приняли участие 40 педагогов общеобразовательной школы в возрасте от 22 до 58 лет. Были использованы следующие методики: методика «Копинг-стратегии» Р.Лазаруса и С.Фолкмана, адаптированная Т.Л.Крюковой, Е.В.Куфтяк, М.С.Замышляевой; «Опросник ситуативной юмористической реакции» Р.Мартина и Х.Лефкорта (Situational Humor Response Questionnaire); «Шкала совладания (копинга) юмором», Р.Мартина и Х.Лефкорта (The coping humor scale (CHS), адаптированные Т.В.Артемяевой [1, 6].

С помощью методики Р.Лазаруса и С.Фолкмана были выявлены копинг-стратегии, способы преодоления стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности педагогами с небольшим стажем работы в образовании (от 2 до 13 лет) и со стажем работы от 14 до 36 лет (см. таблицу 1). Совладание с трудностями, как утверждают авторы методики, есть постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы. Задача совладания с негативными обстоятельствами состоит в том, чтобы либо преодолеть трудности, либо уменьшить их отрицательные последствия, либо избежать этих трудностей, либо вытерпеть их [3].

Результаты исследования позволяют утверждать, что педагогами, вне зависимости от стажа работы, чаще используется такая стратегия поведения, как положительная переоценка и самоконтроль, что свидетельствует о том, что в напряженных ситуациях профессиональной деятельности они прилагают усилия для изменения возникшей ситуации, планируют решение проблемы.

Статическое сравнение показателей по шкалам методики Р.Лазаруса и С.Фолкмана позволяет утверждать, что молодые педагоги (стаж 2-13 лет) в напряженных и стрессовых ситуациях профессиональной деятельности чаще, чем опытные педагоги (стаж педагогической деятельности от 14 до 36 лет) используют такую стратегию поведения, как «бегство – избегание», т.е. демонстрируют пассивную форму поведения, для которой свойственен уход от напряженной ситуации и от разрешения возникших проблем.

Таблица 1.

Сравнение средних показателей по шкалам опросника «Копинг-стратегий» учителей с разным стажем работы по t – критерию Стьюдента

Шкалы	Учителя со стажем от 2 до 13 лет	Учителя со стажем от 14 до 36 лет	T-критерий Стьюдента
Конфронтативный копинг	9	10,5	-1,856
Дистанцирование	10,8	11,2	-0,409
Самоконтроль	13,3	13	0,379
Поиск социальной поддержки	9,8	10,1	-0,438
Принятие ответственности	8	9	-1,119
Бегство-избегание	14	10	4,006
Планирование решения проблемы	11,6	12	-0,493
Положительная переоценка	13,3	13,6	-0,378

Эффективной стратегией совладания и защитного механизма в работах зарубежных психологов рассматривается юмор (R.Martin, H.Lefcourt). Поскольку юмор по существу включает несоответствия и множественные интерпретации, он позволяет людям изменить взгляд на стрессовую ситуацию, переоценив ее с новой и менее угрожающей точки зрения [7].

В исследовании нас интересовало, используют ли педагоги в своей профессиональной деятельности юмористическую переоценку, благодаря которой ситуация становится менее напряженной и более управляемой, снимается физическое напряжение, улучшаются взаимоотношения с коллегами и учениками.

Для установления взаимосвязи юмора и преодолевающего поведения в стрессовых ситуациях нами был использован корреляционный анализ (по Пирсону).

В выборке учителей с педагогическим стажем от 2 до 13 лет не выявлено связи между показателями опросника ситуативной юмористической реакции, шкалой совладания (копинга) юмором и стратегиями преодолевающего поведения в стрессовых ситуациях. Юмор не рассматривается молодыми педагогами в качестве эффективной стратегии выхода из напряженной, стрессовой ситуации.

Положительная связь была обнаружена между шкалами опросника «копинг-стратегии»:

конфронтативный копинг и положительная переоценка (0.520, при $p=0,05$), это говорит о том, что чем выше агрессивные усилия по изменению ситуации, тем выше усилия по созданию положительного значения фокусируемого на собственной личности; дистанцирование и принятие ответственности (0.571, при $p =0,01$), можно предположить что, чем выше когнитивные усилия на отделение от ситуации и уменьшение ее значимости, тем выше признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой ее решения; принятие решения проблемы и поиск социальной ответственности (0.432, при $p =0,05$), свидетельствует о том, что прилагая произвольные, проблемно-сфокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы педагоги испытывают большую потребность в информационной, действенной и эмоциональной поддержке со стороны коллег.

В выборке учителей со стажем педагогической деятельности от 14 до 36 лет была обнаружена положительная связь между опросником ситуативной юмористической реакции и шкалой совладания (копинга) юмором (0.544, $p=0,01$). Можно сделать вывод о том, что чем выше использование юмора в различных жизненных ситуациях, тем выше совладание (копинг) юмором в стрессовых ситуациях.

Выявлены связи между опросником ситуационной юмористической реакции и опросником Р.Лазаруса и С.Фолкмана, позволяющие утверждать, что чем выше использование юмора в разных жизненных ситуациях, тем ниже агрессивные усилия по изменению ситуации (-0.481, при $p=0,05$). Использование педагогами юмора в стрессовых ситуациях снижает их потребность в информационной, действенной и эмоциональной поддержке со стороны коллег (-0.493, при $p=0,05$); позволяет сфокусировать усилия по изменению возникшей ситуации (0.626, при $p=0,01$).

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования позволяют утверждать, что учителя со стажем педагогической деятельности от 2 до 13 лет и учителя со стажем педагогической деятельности от 14 до 36 лет отличаются стратегиями поведения в конфликтных ситуациях, способами преодоления трудностей, возникающих в профессиональной деятельности.

Учителям со стажем педагогической деятельности от 2 до 13 лет в большей степени свойственна такая стратегия поведения как бегство – избегание, что свидетельствует о том, что они прилагают мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на избегание проблемы; стрессовую ситуацию воспринимают как угрозу их некомпетентности. Редко используют юмор в качестве копинг – стратегии, способной приостановить возникшее напряжение в стрессовой ситуации.

Опытные педагоги, применяя такие стратегии поведения, как положительная переоценка и самоконтроль, активно используют юмор в

разных напряженных ситуациях профессиональной деятельности

Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы при подготовке студентов к профессиональной деятельности, в практике психологического консультирования в контексте личностных и социально-психологических проблем педагога, позволяют строить психокоррекционную работу, направленную на развитие стресс-толерантности педагогического персонала.

Литература

1. *Артемьева, Т.В.* О методе исследования совладания (копинг) юмором и его возможностях // Казанский педагогический журнал. - 2011. - № 4. - С.118-123.
2. *Борисова, М.В.* Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. - 2005. - № 2. - С. 96-104.
3. *Водопьянова, Н.Е.* Психодиагностика стресса. - СПб.: Питер, 2009. – 170 с.
4. *Мерзлякова, Д.Р.* Синдром профессионального "выгорания" и метаиндивидуальность педагога // Психологическая наука и образование. - 2009. - № 1. - С. 55-60.
5. *Митина, Л.М.* Концепция профессионального развития и сохранения здоровья учителя как основа образовательной политики // Школа здоровья. - 2000. - №2. - С.43-50.
6. *Artemyeva, T.V.* Humor as a Form of Coping Behavior among Russian Students // Middle East Journal of Scientific Research – 2013. Vol. 16(3) – P. 348-351
7. *Martin, R.A.* The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) and Coping Humor Scale (CHS): A decade of research findings. Humor: / R.A.Martin, // R.A.International Journal of Humor Research. – 1996. Vol. 9(3-4). – P. 251-272.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕВОЖНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

Г.Ш.Габдреева

Аннотация

Выяснение характера взаимоотношений тревожности и рефлексивной регуляции, как психических явлений, имеющих непосредственное отношение к процессам психической регуляции, послужило доказательством прямого участия рефлексивных процессов в преодолении трудностей, связанных с тревожностью. Показано, что чрезмерная активация рефлексивных процессов, свойственная лицам с высокими показателями свойства рефлексивности, сопровождается обострением проявления тревожности и связанных с ней трудностей. Последнее может рассматриваться как адаптивное явление, поскольку привлечение внимания к проблемам, связанным с тревожностью, способствует мотивации произвольной регуляции.

Ключевые слова: психическое состояние, свойство личности, тревога и тревожность, регуляторная функция психики, сознание, рефлексивность, рефлексивные процессы, корреляционный анализ.

Abstract

Clarifying the nature of the relationship between anxiety and reflexive regulation as mental phenomena, which is directly related to the mental processes of regulation, serves as evidence of direct participation of reflective processes in overcoming difficulties associated with anxiety. It has been shown that excessive activation of reflexive processes, which are common to people with high reflexivity, may exacerbate the symptoms of anxiety and related problems. The latter can be considered as an adaptive phenomenon, because it draws attention to the problems associated with anxiety, and helps to motivate arbitrary regulation.

Keywords: mental state, the property of a person, anxiety and uneasiness, the regulatory function of the psyche, consciousness, reflexivity, reflexive processes, correlation analysis.

Примечание: работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 12-06 – 00043-а)

В ряду различных психических явлений, являющихся предметом научного исследования, большое внимание уделяется феномену, обозначаемому на английском языке термином «anxiety», что в переводе на русский язык означает «беспокойство, тревога». Под тревогой принято понимать психическое состояние, связанное с предвосхищением угрозы, неприятности, неудачи. Исходная функциональная характеристика тревоги выделяется в большинстве направлений интерпретации этого состояния: это состояние природосообразно, так как, выступая сигналом опасности, выполняет приспособительную функцию. Оно выполняет стимулирующую функцию, детерминируя поисковую активность, и активизирующую поведенческую функцию, являясь индикатором силы мотивации при недостаточном удовлетворении какой-либо потребности. В целом, на основании функционального подхода к изучению тревоги можно о регулирующей функции тревоги, поскольку это состояние ориентировано на поиск источника опасности, оценку средств и формирование побуждения для ее преодоления.

Как и всякий регуляторный процесс, состояние тревоги может объективно соответствовать реальному явлению, то есть иметь адекватные ситуации значения. В этом случае тревога оказывает оптимизирующее влияние на любое проявление активности. В соответствии с этим утверждается существование определенного оптимума тревоги, что вполне соотносится с принципом оптимальности в психологии. Основной детерминантой неоптимального состояния тревоги является когнитивная неопределенность. Неоптимальная тревога возникает в результате осознания человеком

неадекватности субъективной модели предстоящей деятельности (либо актов общения, поведения, эмоциональных переживаний) требованиям ситуации. В случае неверного или неполного представления о предстоящем событии, тревога может не соответствовать требованиям ситуации и иметь неоптимальные – слишком низкие, либо слишком высокие значения. Таким образом, состояние тревоги является не просто следствием недостатка или искажения информации, оно само дает информацию о сложившейся ситуации, восполняя в субъективной модели необходимые сведения о предстоящем явлении.

Хроническое переживание тревоги ведет к закреплению ее в виде соответствующего свойства – тревожности, являющегося устойчивой характеристикой, отражающей потенциальную предрасположенность расценивать различные ситуации как содержащие в себе повышенную угрозу. Тревожность как свойство личности и тревога как состояние взаимно обуславливают друг друга, поскольку не представляется личностной тревожности без ее ситуативных проявлений. Высокие значения личностной тревожности неблагоприятно сказываются на жизнедеятельности человека, так же как и слишком низкие ее значения. Высокотревожные лица отличаются низким порогом толерантности к стрессу, им свойственны ощущение угрозы своему бытию и постоянная готовность оборонять его. Наибольшую продуктивность психической деятельности показывают лица с умеренным уровнем тревожности, что свидетельствует о том, что тревожность как личностное свойство выполняет адаптивную регулирующую функцию, но лишь при условии, что ее значения не выходят за рамки опти-

мальных. Границы этих рамок, конечно же, индивидуальны, но в типичных значениях находятся в пределах среднего уровня диагностических шкал. При этом надо отметить, что и в быту, и в психологической практике характеристику «тревожный» относят только к тем лицам, которые показывают высокие, а не средние или низкие значения тревожности. Анализ работ по тревожности [2] показывает, что тревожность, являясь целостным системным образованием, сигнализируя и информируя, выступает индикатором неблагополучия на соответствующем уровне активности, тем самым, участвует в реализации регулирующей функции.

Выделение регулирующей функции тревожности ставит это свойство в один ряд с другими свойствами, имеющими отношение к процессу психической регуляции, и придает актуальность исследованию характера взаимосвязей тревожности с другими «детальными» сложного механизма регуляции. Изучение регуляторной функции психики показывает, что в регуляторном процессе особое место занимают ментальные механизмы. В работах А.О.Прохорова [8], а также работах, выполненных под его руководством А.В.Артищевой [1], А.В.Черновым [9], Л.Р.Фахрутдиновой [10], М.Г.Юсуповым [11] и другими авторами, подчеркивается особая роль рефлексии как центрального звена в регуляторном процессе субъекта и раскрывается характер ее взаимосвязей с другими составляющими регуляторного механизма. Ими исследуется механизм регуляции психических состояний: вскрывается содержательность образов психических состояний; уточняется взаимосвязь с их смысловыми основаниями как связующим звеном между ситуацией и психическим состоянием, обеспечивающим смысловую регуляцию состояний; очерчиваются семантические пространства значений, с помощью которых объясняются механизмы гетерорегуляции и саморегуляции состояний. Кроме того, в этих работах показано, что рефлексивная регуляция связана и опосредуется как особенностями метакогнитивной активности и показателями сознания, так субъектно-личностными и индивидуально-психологическими свойствами. Настоящее исследование пополняет этот список включением в него такого личностного свойства как тревожность.

Косвенно на наличие непосредственной взаимосвязи рефлексивных процессов и тревожности указывают научные факты, почерпнутые из ряда публикаций. Можно привести работы, в которых указывается на прямое влияние психических состояний на рефлексивную регуляцию. Например, Н.В.Тарабрина, излагая результаты исследований, выполненных в лаборатории психологии посттравматического стресса Института психологии РАН, особое место отводит работе Е.С.Калмыковой, показавшей, что негативные психические состояния, вызванные переживанием тяжелой травмы, сказываются на рефлексивном функционировании, вызывая его «провалы» при обращении к темам, связанным с травматическим событием [13].

Целью данной работы явилось выяснение характера взаимоотношений тревожности и рефлексивной регуляции, как психических явлений, имеющих непосредственное отношение к процессам психической регуляции.

Исследование было организовано методом диагностических срезов. В качестве испытуемых в нем принимали участие студенты первого-четвертого курсов разных Институты Казанского (Приволжского) федерального университета (всего 81 человек – 26 юношей и 56 девушек). Выборка испытуемых не случайна – все испытуемые относятся к одной возрастной категории – возрасту поздней юности, рассматриваемому как этап становления личности; кроме того выборка однородна по характеру основной деятельности (учебной).

На данной выборке измерялись рассматриваемые нами теоретические конструкты: значения параметров тревожности и связанных с ней трудностей, рефлексивности и отдельных ее показателей, а также метакогнитивной включенности в деятельность. Было использовано шесть диагностических методик, обоснование применения которых приводится ниже.

Для диагностики параметров *тревожности* применялся длительно апробированный в диагностической практике психологии опросник «БТ» («Беспокойство-тревожность»), составленный Ж.Тейлор (использовалась модификация Н.М.Пейсахова и Г.Ш.Габдреевой [7]). Данные, полученные с помощью этой и других классических методик диагностики тревожности, позволяют оценить уровень сформирован-

ности данного личностного свойства. Однако психологическая служба нуждается в методиках, которые изначально содержали бы в себе программу дальнейшей психологической коррекции недостатков, выявляемых в результате исследования. Исследование психических особенностей лиц, отличающихся высоким уровнем тревожности [2], свидетельствует о неблагоприятии практически на всех уровнях системы жизнедеятельности: уровне общения (человек испытывает постоянное беспокойство по поводу своего социального статуса, имиджа, отношения окружающих и др.), поведения (он проявляет неадекватную самооценку, настороженность, недоверчивость), деятельности (постоянное ожидание неудачи, трудности с концентрацией внимания, «провалы» памяти и др.), сфере переживаний (плохое настроение, беспричинное беспокойство). В связи с этим, тревожность, как целостное системное образование, может рассматриваться в качестве индикатора неблагоприятия на соответствующем уровне активности. Такой подход, с одной стороны, сводит воедино различные точки зрения на тревожность, подчеркивая, что каждая из них со своей стороны характеризует состояние отдельных уровней целостной системы. С другой, – позволяет акцентировать внимание на том, что основные затруднения, связанные с завышенной тревожностью, испытываются субъектом именно на том уровне, на котором неблагоприятие «породило» тревожность как личностное свойство. Такой дифференцированный подход к тревожности, имеет определенный практический интерес, поскольку для разработки индивидуальной программы коррекции тревожности необходимо придавать ей конкретную направленность, определяя сферу психологического неблагоприятия и уточняя «слабые звенья» в системе самоуправления. Это возможно путем применения специально сконструированного опросника, условно названного ТТ – «Трудности тревожных». Опросник предназначен для выявления проявлений личностной тревожности на уровнях общения, поведения, деятельности и в сфере эмоциональных переживаний [3].

Для оценки выраженности *рефлексивности* применялась методика диагностики А.В.Карпова, В.В.Пономаревой [4]. Авторами принималось во внимание, что в структурно-функциональной организации психики рефлексия понимается и как психический про-

цесс, и как психическое состояние, и как важнейшее базовое личностное и субъектное свойство человека. Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние. Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием «рефлексия». Методика А.В.Карпова, В.В.Пономаревой позволяет исследовать психический феномен рефлексивности, который, по мнению авторов, может быть представлен у человека по степени выраженности на трех уровнях (высокоразвитая, средняя и низкоразвитая рефлексивность).

Британскими учеными П.Фонаги (P.Fonagy) и М.Тарже (M.Targe) понятие рефлексии дополнено такими конструктами, как саморефлексия и межличностный компонент рефлексии, то есть понимание мотивов, чувств и намерений других людей, а также признание субъективности этого восприятия [15]. Опираясь на это представление, при диагностике свойства рефлексивности необходимо учитывать дифференциацию ее проявлений по такому важному критерию, основанию – по направленности. Соответственно выделяются два типа рефлексии, которые условно обозначаются как «интрапсихическая» и «интерпсихическая». Первая соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, вторая – со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью «встать на место другого» также механизмы проекции, идентификации, эмпатии. Выраженность и направленность рефлексии измерялась нами с помощью исследовательского опросника, разработанного американским психологом М.Грантом (M.Grant) [16]. Опросник состоит из двух шкал – саморефлексии (*интрапсихической рефлексии*) и социорефлексии (*интерпсихической рефлексии*). Анализируется соотношение представленных двух форм рефлексии. Наиболее адаптивными считаются сред-

ний уровень саморефлексии и выше среднего уровень социорефлексии.

Онтогенетическая рефлексия (анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности) оценивалась с помощью методики диагностики самооценки уровня *онтогенетической рефлексии* «СОР» (Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов) [14].

Традиционно, между двумя важнейшими метакогнитивными образованиями – собственно рефлексией и метакогнитивной включенностью в деятельность и, соответственно, – обозначающими их понятиями признается практически тождество. Вместе с тем, ряд экспериментальных данных, представленных в работах А.В.Карпова и его сотрудников [4, 5, 6], а также приводимых ими теоретических аргументов показывают, что реальная картина взаимоотношений рефлексии и метакогнитивной включенности в деятельность более сложна. Неоспоримо, что способность к метакогнитивной регуляции деятельности представляется как базовая характеристика психики субъекта: чем более индивид включен в деятельность, тем более высокую рефлексивную позицию он занимает по отношению к ней. Иными словами, рефлексивность входит в структуру метакогнитивных процессов как важнейшая составная часть. В структуре метапознания рефлексия выполняет двойную функцию: выступая в качестве важнейшей метакогнитивной стратегии как рефлексирование опыта, и являясь механизмом межуровневого перехода в структуре метапознавательной деятельности. Метакогнитивная включенность в деятельность, выступая базисной по отношению к рефлексивности характеристикой, соответственно, в большей мере определяет рефлексивность, чем рефлексивность обусловливает метакогнитивную включенность в деятельность. Как особо отмечает А.В.Рассохин, теоретическое замещение рефлексивных процессов метакогнитивными существенно обедняет саму сущность рефлексии, низводящую при этом до обслуживания контроля, мониторинга, регуляции и управления. Он считает, что организованная иерархическим образом рефлексивная регуляция не должна прямо отождествляться с метакогнитивными процессами [12]. В связи с этим, утверждают А.В.Карпов, И.М.Скитяева, необходима диф-

ференциация когнитивной и регулятивной рефлексивности, поскольку эти два вида рефлексивности могут быть представлены у одного и того же индивида на разном уровне развития (аналогом последней как раз и является конструкт «метакогнитивной включенности в деятельность») [6]. Учитывая необходимость дифференцированного подхода к диагностике рефлексивных процессов и *метакогнитивной включенности в деятельность*, особенности последней выяснились в результате применения опросника *Metacognitive Awareness Inventory – MAI* (Г.Шроу, Р.С.Деннисон), переведенного на русский язык и адаптированного А.В.Карповым и И.М.Скитяевой [6]. Данный опросник относится к небольшому числу методик, существующих в настоящее время и исследующих метакогнитивные свойства личности. Основная его цель – проследить закономерности участия метапроцессов в ходе выполнения деятельности. Он диагностирует, прежде всего, именно включенность метакогнитивных функций в выполняемую деятельность.

В таблице 1 приведены исследуемые показатели и их средние значения для всей выборки испытуемых. Как видно из таблицы, общая оценка личностной тревожности составляет 27.59 балла, что соответствует повышенному уровню тревожности (уровень выше среднего). Причем, что вполне согласуется с результатами многочисленных исследований [2], тревожность юношей ниже, ближе к среднему уровню (21.76 балла), тогда как у девушек значительно выше (30.20 балла) ($r = -4.532$, достоверно при $p \leq 0.001$). Рефлексивность обследованных студентов по величине усредненного значения показателя соответствует среднему уровню развития, то же самое можно сказать о показателе метакогнитивной включенности в деятельность (по этим показателям юноши и девушки мало различаются между собой). Полученные средние значения исследуемых показателей в целом соответствуют типичным значениям этих величин для данной возрастной выборки.

В соответствии с целью исследования анализировались взаимосвязи всех пятнадцати показателей, выделенных в результате использования шести диагностических методик.

Таблица 1.

Показатели тревожности и блока метакогнитивных свойств, обеспечивающих рефлексивную регуляцию деятельности

№	Показатели тревожности	Средние значения	Методика
1	Личностная тревожность	27.59	«БТ» (Ж.Тейлор)
2	Трудности в ситуациях общения	21.32	«ТТ» (Г.Ш.Габдреева)
3	Трудности, связанные с поведением	22.04	
4	Трудности в деятельности	22.74	
5	Трудности, связанные с эмоциональной возбудимостью	25.93	
6	Суммарный показатель трудностей	91.31	
Показатели рефлексивной регуляции деятельности			
7	Ретроспективная	35.85	Методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)
8	Ситуативная	35.81	
9	Перспективная	37.94	
10	Коммуникативная	35.74	
11	Рефлексивность	124.04	
12	Саморефлексия (интрапсихическая)	42.86	Направленность рефлексии (М. Грант)
13	Социорефлексия (интерпсихическая)	42.32	
14	Онтогенетическая рефлексия	69.53	«СОР» (Н.П.Фетискин)
15	Метакогнитивная включенность в деятельность	199.57	«МАИ» (Metacognitive Awareness Inventory)

Для определения меры взаимодетерминации исследуемых нами переменных (тревожности и связанных с ней трудностей, рефлексии и метакогнитивной включенности в деятельность) была проведена процедура вычисления корреляционного отношения между всеми показателями соответствующих методик. Понятно, что показатели, принадлежащие каждой конкретной методике, «внутри методики» тесно связаны между собой, эти взаимосвязи логичны и не требуют пояснения, в связи с чем далее в работе не анализируются. Интерес представляют взаимосвязи между показателями разных методик. Определялось, в какой степени каждая переменная, с одной

стороны, влияет на другую, сопряженную с ней переменную, и сама изменяется под влиянием её изменения – с другой стороны. В таблице 2 представлены коэффициенты корреляции исследуемых показателей и уровень их значимости.

Наиболее прочными ($p \leq 0.001$) являются взаимосвязи показателей личностной тревожности (пок. 1) и трудностей, связанных с тревожностью (пок. 2 - 6). Эти взаимосвязи понятны, не требуют подробного анализа, а полученные результаты в очередной раз свидетельствуют о валидности конструкта методики «ТТ».

Таблица 2.

Взаимосвязь показателей тревожности и рефлексивной регуляции деятельности

Коррелирующие показатели	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости коэф-та кор.	Коррелирующие показатели	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости коэф-та кор.
1 – 7	0.26	$p \leq 0.05$	4 – 7	0.26	$p \leq 0.05$
1 – 11	0.29	$p \leq 0.01$	4 – 10	0.29	$p \leq 0.01$
1 – 12	0.30	$p \leq 0.01$	4 – 11	0.24	$p \leq 0.05$
1 – 14	0.48	$p \leq 0.001$	4 – 13	0.34	$p \leq 0.01$
1 – 2	0.54	$p \leq 0.001$	5 – 7	0.36	$p \leq 0.001$
1 – 3	0.53	$p \leq 0.001$	5 – 10	0.22	$p \leq 0.05$
1 – 4	0.40	$p \leq 0.001$	5 – 11	0.34	$p \leq 0.01$
1 – 5	0.66	$p \leq 0.001$	5 – 12	0.28	$p \leq 0.01$

1 – 6	0.67	$p \leq 0.001$	5 – 13	0.24	$p \leq 0.05$
2 – 7	0.31	$p \leq 0.01$	5 – 14	0.26	$p \leq 0.05$
2 – 11	0.32	$p \leq 0.01$	6 – 7	0.42	$p \leq 0.001$
2 – 13	0.29	$p \leq 0.01$	6 – 8	0.23	$p \leq 0.05$
2 – 14	0.37	$p \leq 0.001$	6 – 9	0.24	$p \leq 0.05$
3 – 7	0.39	$p \leq 0.001$	6 – 10	0.23	$p \leq 0.05$
3 – 8	0.30	$p \leq 0.01$	6 – 11	0.40	$p \leq 0.001$
3 – 9	0.34	$p \leq 0.01$	6 – 12	0.28	$p \leq 0.05$
3 – 11	0.36	$p \leq 0.001$	6 – 13	0.35	$p \leq 0.01$
3 – 12	0.25	$p \leq 0.05$	6 – 14	0.28	$p \leq 0.05$
3 – 13	0.27	$p \leq 0.05$			

Примечание: логично объяснимые взаимосвязи показателей, входящих в состав одной методики, в таблицу не включены и в работе не рассматриваются

Результаты корреляционного анализа позволяют говорить о тесной структуре, образованной взаимосвязями показателей тревожности и рефлексивной регуляции деятельности. Как отмечалось выше, оба психических явления могут рассматриваться с позиции их характеристики как психических состояний и как психических свойств. Исходя из этого, можно судить об их равном взаимном воздействии, тем более что использованный аппарат корреляционного анализа не позволяет однозначно определить направленность влияния и требует корректного применения термина «взаимовлияние». Потому выявленные корреляции показателей могут рассматриваться и как доказательство влияния тревожности на процессы рефлексивной регуляции, и, наоборот, как влияние рефлексивности на тревожность.

Таким образом, с одной стороны, по данным корреляционного анализа возможно утверждать, что высокие значения тревожности (пок. 1) вызывают активизацию рефлексивной регуляции (пок. 7, 11, 13, 14). Так, с усилением тревожности возрастает необходимость усиления же ретроспективных процессов (анализа свершившихся событий и выполненной в прошлом деятельности, причин происшедшего) (пок. 7), интерпсихической рефлексии (социорефлексии – рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми) (пок. 13) и онтогенетической рефлексии (анализа прошлых ошибок и неуспешного опыта) (пок. 14). В целом, с ростом личностной тревожности повышается и свойство рефлексивности (тенденции принятия обдуманых взвешенных решений, учета различных вариантов решения) (пок. 11).

Переживание трудностей, возникающих в связи с тревожностью, также стимулирует

рефлексивную регуляцию. Трудности, возникающие в сфере общения (пок. 2), для их разрешения требуют и анализа прошлых событий (пок. 7, 14), и анализа характера своего общения (пок. 13) и, в целом, развитой способности к рефлексии (пок. 11). Трудности, вызванные такими особенностями характера, как неадекватная самооценка, настороженность, недоверчивость (пок. 3), кроме активизации вышеперечисленных рефлексивных процессов (пок. 7, 11, 13, 14), требуют еще привлечения ситуативной (пок. 8) и перспективной рефлексии (пок. 9). Разрешение этих трудностей требует непосредственного самоконтроля поведения человека в данной ситуации, осмысления и анализа происходящего с целью координации совершаемой деятельности, а также планирования предстоящей деятельности, деталей своего поведения, прогнозирования их вероятных исходов. Снижение результативности психической деятельности (пок. 4) и негативных переживаний (пок. 5) на фоне повышения тревоги стимулирует, кроме тех же рефлексивных процессов, осознание социальной ситуации (пок. 10). Суммарный показатель трудностей (пок. 6) связан с показателями свойства рефлексивности (пок. 11) и всех без исключения остальных рефлексивных процессов, диагностированных в нашем исследовании. Это свидетельствует о прямом участии рефлексивной регуляции в преодолении трудностей, связанных с тревожностью.

Особого внимания требует факт отсутствия каких-либо достоверных взаимосвязей показателей тревожности (пок. 1 - 6) и метакогнитивной включенности в деятельность (пок. 15). По-видимому, метапознавательная способность инициировать, отслеживать и регулиро-

вать свои познавательные процессы не используется субъектом для разрешения психологических проблем, сопровождающихся переживанием тревоги. Можно думать, что произвольная регуляция познавательной деятельности выступает как процесс, обеспечивающий решение задач, не связанных с необходимостью регуляции состояний.

С другой стороны, полученные в ходе корреляционного анализа, данные могут трактоваться также и в пользу обратного предположения: рефлексия, как процесс осознания происходящего в прошлом, настоящем или будущем, создает базу для переживаний, тем самым способствуя их корректировке, в том числе корректировке тревожности. Ретроспективная рефлексия, проявляющаяся в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий, при их негативной оценке со стороны субъекта (пок. 7) может способствовать психическому напряжению, повышая его тревожность (пок.1) и величину субъективной оценки переживаемых трудностей (пок. 2, 3, 4, 5, 6). Анализ происходящего в виде ситуативной рефлексии (пок. 8), и будущего – в виде перспективной рефлексии (пок. 9) могут способствовать настороженности, недоверчивости (пок. 3) и, в целом, акцентированию психологических трудностей (пок. 6). Социорефлексия (пок. 10, 13), обращая внимание субъекта на особенности его отношений с другими людьми, может вызвать беспокойство по поводу своего социального статуса (пок. 2), настороженность (пок.3), усилить ожидание неудачи (пок. 4), ухудшить настроение, вызвать беспричинное беспокойство (пок. 5), актуализируя весь «набор» трудностей. То же самое можно сказать и по поводу усиливающего влияния интрапсихических (пок. 12) и онтогенетических (пок. 14) рефлексивных процессов на актуализацию переживания тревожности. В целом, чрезмерная активизация рефлексивных процессов, свойственная лицам с высокими показателями свойства рефлексивности (пок. 11), может способствовать обострению проявления тревожности и связанных с ней трудностей, что может рассматриваться как адаптивное явление, поскольку привлечение внимания к проблемам, связанным с тревожностью, способствует мотивации произвольной регуляции.

Литература

1. *Артищева, Л.В.* Содержательность образов психических состояний в зависимости от выраженности когнитивных стилей / Л.В.Артищева // Психология психических состояний: сборник статей / Под ред. А.О. Прохорова. – Казань: Отечество, 2014. – С. 118-131.
2. *Габдреева, Г.Ш.* Системное исследование тревожности / Г.Ш.Габдреева // Психология психических состояний: Сб. статей. Вып. 3 / Под ред. проф. А.О. Прохорова. – Казань, Набережные Челны: Изд-во КГПУ, Изд-во Института управления, 2001. – С. 92-107.
3. *Габдреева, Г.Ш., Юсупов, М.Г., Габдреева, Г.Ш., Юсупов, М.Г.* Саморегуляция психических состояний: психологические технологии и диагностика: Учебное пособие. – Казань: Отечество, 2013. – 154 с.
4. *Карпов, А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика его диагностики / А.В.Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45-57.
5. *Карпов, А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В.Карпов. – М.: Изд-во Института психологии РАН. – 2004. – 450 с.
6. *Карпов, А.В., Скитяева, И.М.* Психология рефлексии. М.: Изд-во Института психологии РАН. – 2002. – 20 с.
7. *Пейсахов, Н.М., Габдреева, Г.Ш.* Методические указания к лабораторным занятиям по психологии. – Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 1988. – 46 с.
8. *Прохоров, А.О.* Смысловая регуляция психических состояний. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. – 352 с.
9. *Прохоров, А.О., Чернов, А.В.* Рефлексивная регуляция психических состояний // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2012. – Т. 154, кн. 6. – С.244-257.
10. *Прохоров, А.О., Фахрутдинова, Л.Р.* Рефлексивный и бытийный слои психического состояния // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2009. – Т. 151, кн. 5. – С. 227-239.
11. *Прохоров, А.О., Юсупов, М.Г.* Метакогнитивные основания психических состояний: ситуационный аспект структурно-функциональной организации // Психология психических состояний: сборник статей / Под ред. А.О.Прохорова. – Казань: Отечество, 2014. – С. 166-180.
12. *Рассохин, А.В.* Психология рефлексии измененных состояний сознания: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01.– М., 2009.–41 с.
13. *Тарабрина, Н.В.* Психологические последствия воздействия стрессоров высокой интенсивности: посттравматический стресс // Психологический журнал. – 2012. – № 6. – С. 20-33.
14. *Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М.* Самооценка уровня онтогенетической рефлекс-

- сии // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии. – 2002. – С. 244-245.
15. *Fonagy P., Target M.* Playing With Reality: I. Theory Of Mind And The Normal Development // *Int. J. Psycho-Anal.*, 1996. – № 77. – P. 217-233.
16. *Grant M.* Rethinking psychological mindedness: metacognition, self-reflection, and insight // *Behavior Change.* – 2001. – 18 (1). – P. 8-17.

УДК159.99

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Е.К.Хакимова

Аннотация

Данная статья посвящена вопросу формирования эмоциональной компетентности у студентов – будущих педагогов-психологов. Автор обосновывает актуальность формирования эмоциональной компетентности у будущих педагогов-психологов, выделяет поведенческий, когнитивный, интраперсональный и интерперсональный компоненты конструкта эмоциональной компетентности. В статье представлены результаты констатирующего и контрольного этапов исследования в экспериментальной и контрольной группах, дана качественная интерпретация полученных результатов с использованием статистических методов обработки данных.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, эмоциональная компетентность, педагоги-психологи, формирование, студенты, педагогический эксперимент.

Abstract

This article deals with the question of future psychologists' emotional competence formation. The author proves the relevance of this process, identifies behavioral, cognitive, interpersonal and intrapersonal components of the emotional competence structure. The article presents the results of ascertaining and controlling phases of the study in the experimental and control groups. A qualitative interpretation of the results is obtained with the use of statistical methods of data processing.

Keywords: competence, professional competence, emotional competence, psychologists, formation, students, pedagogical experiment.

В силу сложности и ответственности профессиональной деятельности психолога образовательной сферы, возрастают требования к ним как специалистам. Профессиональная деятельность педагога-психолога связана с познанием сугубо индивидуальных личностных особенностей людей, их глубоких внутренних переживаний и состояний. В процессе работы педагога-психологу важно сохранять доверие людей, крайне важно заметить настроение и особенности поведения другого человека, понять их и принять, уметь построить свое взаимодействие с собеседником с учетом, как его, так и своего собственного настроения, особенностей поведения, мировосприятия.

Психолог как личность и профессионал развивается в процессе обучения, воспитания и социализации. Между тем, учреждения профессионального образования не в полной мере учитывают специфику труда педагога-психолога, в котором специалисту необходимо

противостоять профессиональным трудностям, проявлять перцептивные способности, понимать индивидуальность и неповторимость другого человека, эмпатировать ему, рефлексировать, управлять своим эмоциональным состоянием, определять особенности своего воздействия. Более того, одной из самых больших трудностей в психолого-педагогической деятельности является ее высокая эмоциональная насыщенность, что может повлечь за собой психо-эмоциональные перегрузки, эмоциональную напряженность, эмоциональное выгорание и т.д. Следовательно, наибольшую значимость в структуре личности педагога-психолога имеют эмоциональные способности (или феномены, сносимые с эмоциональными способностями, например, эмоциональный интеллект), к которым относят способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими.

Перейдем к рассмотрению ключевых понятий: компетенция, компетентность и

профессиональная компетентность педагога-психолога. Понятия компетенция и компетентность широко рассматриваются как в зарубежной, так и в отечественной научной литературе. В отечественной педагогике (Г.В.Горланов, Д.А.Мещеряков, А.В.Хуторской и др.) принято различать понятия «компетентность» как характеристику работника (специалиста) и «компетенция» как характеристику рабочего места (должности, позиции). В большинстве зарубежных исследований, появившихся в последние 5-7 лет (Cl.Beelisle, M.Linard, B.Rey, G.LeBooterrf, L.Turkal, N.Guignon, M.Joras и др.), понятие "компетенция" толкуется не как набор способностей, знаний и умений, а как способность или готовность мобилизовать все ресурсы (организованные в систему знания и умения, навыки, способности и психические качества), необходимые для выполнения задачи на высокому уровне, адекватные конкретной ситуации, т.е. в соответствии с целями и условиями протекания действия.

В отечественной психолого-педагогической литературе (О.М.Бобиенко, Н.М.Борытко, И.А.Зимняя, А.В.Петров, Г.К.Селевко, Ю.А.Тучачев, В.Д.Шадриков) в общем представлении под компетенцией понимается способность индивида справляться с самыми различными задачами, совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы.

Понятие «профессиональная компетентность» применительно к психологу в педагогической науке определяется разными авторами по-разному: в контексте психологической культуры (Л.С.Колмогорова, Е.А.Климов, Н.Н.Обозов и др.), в контексте деятельности психолога (Г.С.Абрамова, Г.А.Акопов, И.В.Дубровина, Е.А.Климов, В.В.Столин), в качестве важнейшей характеристики подготовленности (Н.А.Аминов, Г.М.Белокрылова, Н.И.Исаева, Р.В.Овчарова, Н.В.Самоукина и др.), в качестве личностного качества (Л.И.Анцыферова, Е.М.Борисова, В.А.Бодров, М.В.Молоканов, Р.Х.Шакуров и др.) в качестве системного образования, включающего аспекты философского, психологического, социологического, культурологического, личностного порядка (Т.М.Буякас, Д.В.Оборина, А.Э.Пятинин, В.Л.Шадриков и др.), в рамках акмеологического подхода (К.А.Абульханова, А.А.Бода-

лев, А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, Л.Г.Лаптев и др.).

Вслед за Д.А.Клепининым мы рассматриваем профессиональную компетентность как целостное интегративное образование, включающее в себя не только сумму теоретических знаний в различных отраслях выбранной специальности, но и адекватный уровень развития профессионально-важных качеств личности [3].

Обобщая различные взгляды на построение структуры профессиональной компетентности (А.Л.Бусыгина, В.П.Колесов, А.К.Маркова, А.В.Петров), были выделены 3 основных структурных компонента в составе профессиональной компетентности: когнитивный (профессиональные знания), деятельностный (профессиональные умения и навыки) и личностный (профессионально значимые качества личности). Личностный компонент в свою очередь может быть поделен на когнитивную, эмоциональную, волевую, мотивационную составляющие.

Наиболее важными в структуре профессионально-значимых качеств личности педагога-психолога являются эмоциональные способности (эмпатия, рефлексия, саморегуляция и управление чувствами и эмоциями других людей). Зарубежным аналогом понятия эмоциональные способности является эмоциональный интеллект, впервые введенный в 1990 г. американскими психологами П.Саловеем и Дж. Майером [6] для обозначения особого комплекса психических свойств, таких, как умение разбираться в собственных чувствах, эмпатия, умение регулировать собственные эмоции. Х.Вайсбах, У. Дакс [1] рассматривают эмоциональный интеллект как умение «интеллектуально» управлять своей эмоциональной жизнью. Проявляется эмоциональный интеллект в партнерских отношениях и упоминается в одном контексте с профессиональным и личным успехом. Д.Гоулмен [2] в своих исследованиях эмоционального интеллекта показал, что жизненный успех человека определяется теми особенностями его разума, которые определяют способность к самопознанию и эмоциональной саморегуляции, умение выражать свои чувства, понимать и тонко реагировать на состояние других людей. Р.Бар-Он [5] понимал под эмоциональным интеллектом совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые

оказывают влияние на общую способность кого-либо эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды.

Поскольку эмоциональный интеллект, так же как и компетентность трактуется через понятие способности, мы сочли правомерным вести речь об особой психической организации индивида – эмоциональной компетентности, входящей в состав эмоциональной составляющей личностного компонента профессиональной компетентности педагога-психолога.

Таким образом, вслед за Г.В.Юсуповой, мы рассматриваем эмоциональную компетентность как группу развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции интерперсональных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих [4]. В целом, если синтезировать определения способностей в эмоциональной сфере, все они вращаются вокруг двух приоритетных оснований феномена - это понимание и управление (регуляция). В.Юсупова выделяет два существенных для исследования эмоциональной компетентности вектора: когнитивный (понимание) и поведенческий (управление). Каждое направление имеет два вектора: внутренний – направленность на себя и внешний направленность на других. Так, когнитивный вектор направлен, с одной стороны, на самопонимание, обозначаемое как явление рефлексии, с другой, направленности на эмоционально-когнитивную децентрацию своего «Я», известную как явление эмпатии.

Приспособительные поведенческие реакции реализуются саморегуляцией поведения (поведенческий вектор, направленный на регуляцию отношений с другими (поведенческий вектор, направленный на взаимодействие с окружающими).

Таким образом, в составе эмоциональной компетентности выделяются четыре базовых компонента с их функциями:

- саморегуляция – контроль импульсов и управление эмоциями, выражение эмоций, блокировка негативных эмоциональных состояний;
- регуляция взаимоотношений – социальные навыки, умение строить отношения с окружающими;
- рефлексия – самоосознание, рациональное осмысление эмоций, выявление собственных мотивов;
- эмпатия – эмоционально-когнитивная де-

центрация.

Попарная комбинация этих компонентов образует шесть функциональных блоков эмоциональной компетентности, четыре последних из них в инструментальном значении выступают функциональным механизмом успешной адаптации человека в социуме: эмоционально-регулирующий блок; блок самоотражения в межличностном воздействии; поведенческий блок; когнитивный блок; интраперсональный блок и интерперсональный блок.

Таким образом, конструктор эмоциональной компетентности состоит из четырех базовых компонентов – саморегуляции, регуляции взаимоотношений, рефлексии и эмпатии, которые, группируясь, образуют четыре функциональных блока – поведенческий, когнитивный, интраперсональный и интерперсональный.

С целью изучения эмоциональной компетентности у студентов педагогов-психологов нами были использованы 3 диагностические методики: авторская методика диагностики эмоционального интеллекта М.А.Манойловой, методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В.В.Бойко и методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко.

Для участия в исследовании нами были составлены две группы студентов Восточной экономико-юридической гуманитарной академии: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). Эти студенты являются второкурсниками, т.к. ко второму курсу завершается процесс адаптации к вузовской среде и начинается период самой напряженной учебной деятельности студентов, в жизнь которой интенсивно включены все формы обучения и воспитания.

В результате контрольного исследования были получены следующие эмпирические данные. Среднегрупповой уровень развития эмоционально компетентности в первой и второй группах составил 5,1 и 5,8 балла по 10 балльной шкале, что соответствует среднему уровню развития данного качества. При этом в обеих группах наиболее плохо развитым оказался когнитивный компонент эмоциональной компетентности (рефлексия и эмпатия), среднего уровня развития достиг показатель «регуляция взаимоотношений с другими» (7,6 баллов и 7,7 баллов соответственно) и

наиболее развитым у студентов педагогов-психологов оказалась саморегуляция (5,7 баллов и 5,3 балла соответственно). Это может объясняться наличием в программе подготовки педагогов-психологов практических тренинговых занятий в рамках таких дисциплин, как методы активного социально-психологического учения, психолого-педагогический практикум и т.д., что позволяет содействовать поведенческому аспекту без существенной опоры на осознание необходимости данного качества и ситуаций его применения. Таким образом, у студентов психологов преобладает интраперсональная направленность на собственную личность, что также может свидетельствовать о незрелости профессиональной позиции и направленности на другого.

В результате использования методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко были получены следующие эмпирические данные. Интегральный показатель эмпатии в первой и второй группах составил 21 и 21,1 балла, что соответствует заниженному уровню развития эмпатии у педагогов-психологов, что также перекликается с результатами применения методики М.А.Манойловой. Наиболее ярко выраженными показателями в группах являются установки, способствующие или препятствующие пониманию, и идентификация – умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера.

Среди главных помех в установлении эмоциональных контактов оказались неадекватные проявления эмоций и нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе, что в среднем составило примерно 3 и 2 балла соответственно из 5 баллов возможных. В целом же было выявлено, что эмоции осложняют взаимодействия студентов в обеих группах.

В результате корреляционного анализа были получены достоверные и средней и сильной плотности между следующими показателями: эмоциональной компетентностью и помехами в установлении эмоциональных контактов (-0,52); рефлексией и саморегуляцией (0,73); эмпатией и идентификацией (0,5); регуляцией взаимоотношений с другими и идентификацией (0,54).

Из приведенных данных видно, что наиболее сильной является связь между рефлексией и саморегуляцией (0,73), которые

вместе формируют интраперсональный блок эмоциональной компетентности педагогов-психологов. Это говорит об определенной внутренней структуре и согласованности между отдельными показателями, однако связь между эмпатией и регуляцией взаимоотношений с другими, которые формируют интерперсональный блок гораздо менее сильная (0,44). Так же следует отметить, что не обнаружено связи между рефлексией и эмпатией и саморегуляцией и регуляцией взаимоотношений с другими людьми, которые формируют когнитивный и поведенческий блоки соответственно. Что так же подтверждает невысокий уровень развития эмоциональной компетентности студентов педагогов-психологов, невыраженность отдельных составляющих и отсутствие согласованности между показателями.

Следует также отметить наличие сильной отрицательной связи между эмоциональной компетентностью и помехами в установлении эмоциональных контактов (-0,52), что обуславливает понижение уровня помех при установлении эмоциональных контактов при повышении уровня развития эмоциональной компетентности.

Закономерными можно назвать связи между рефлексией и невыразительностью эмоций, саморегуляцией и невыразительностью, регуляцией взаимоотношений с другими и идентификацией, эмпатией и идентификацией.

Формирующий этап эксперимента предусматривал реализацию в учебно-воспитательном процессе организационно-педагогической модели и комплекса психолого-педагогических условий формирования эмоциональной компетентности у студентов экспериментальной группы.

На контрольном этапе в КГ произошли некоторые незначительные изменения:

А) Увеличились значения рефлексии (на 0,09 балла), эмпатии (на 0,1 балла) и интегрального показателя эмоциональной компетентности (на 0,15 балла). Значение саморегуляции снизилось на 0,1 балла.

Б) Снизились значения по всем показателям эмпатических способностей кроме идентификации, значение которой выросло на 0,05 балла: значение рационального канала снизилось на 0,09 балла, эмоционального канала – на 0,14 балла, интуитивного канала – на 0,04 балла, установок, способствующих эмпатии –

на 0,09 балла, проникающей способности – на 0,05 балла и идентификации – на 0,05 балла. Значение интегрального показателя эмпатических способностей также снизилось на 0,36 балла.

В) Увеличились значения показателей невыразительности эмоций (на 0,05 балла), доминирования негативных эмоций (на 0,05 балла), нежелания сблизаться с людьми на эмоциональной основе (на 0,04 балла). Значения шкал «неумение управлять эмоциями» и «неадекватность проявления эмоций» снизились на 0,14 балла и на 0,09 с балла соответственно. Значение интегрального показателя помех в установлении эмоциональных контактов также снизилось на 0,09 балла.

В целом все наблюдаемые изменения в КГ являются статистически незначимыми.

В ходе формирующего этапа эксперимента в ЭГ произошли некоторые изменения в показателях компонентов эмоциональной компетентности: увеличились значения рефлексии (на 0,27), эмпатии (на 0,9) и регуляции отношений с другими (на 0,01 балла). Значение интегрального показателя также увеличилось на 0,76 балла. Однако, статистически достоверными оказались различия только между значениями показателей рефлексии, эмпатии, которые вместе составляют когнитивный блок, и интегрального показателя эмоциональной компетентности.

Изменения в когнитивном блоке эмоциональной компетентности могут свидетельствовать о том, что этот блок является более подверженным направленному воздействию и его формирование возможно в ходе краткосрочного тренинга (до 20 часов).

В ходе формирующего этапа эксперимента в ЭГ произошли изменения по показателям эмпатических способностей. Снизились значения по таким показателям, как интуитивный канал эмпатии (на 0,11 балла) и проникающая способность (на 0,04 балла). Увеличились значения по таким показателям, как рациональный канал эмпатии (на 0,21 балла), эмоциональный канал (на 0,94 балла), установка, способствующая эмпатии (на 0,55 балла), и идентификация (на 0,52 балла). Значение интегрального показателя эмпатических способностей увеличилось на 3 балла. В результате статистического анализа достоверные различия были получены лишь между следующим показателем: эмоциональный канал эмпатии, установки,

способствующие эмпатии, идентификация и интегральный показатель эмпатических способностей.

В результате формирующего воздействия в ЭГ произошел отрицательный сдвиг в значениях по всем шкалам помех в установлении эмоциональных контактов: неумение управлять эмоциями (на 0,1 балла), неадекватное проявление эмоций (на 1,07 балла), невыразительность эмоций (на 0,11 балла), доминирование негативных эмоций (на 0,07 балла), нежелание сблизаться с людьми на эмоциональной основе (на 0,83 балла). Значение интегрального показателя помех в установлении эмоциональных контактов также снизилось на 2,24 балла. Статистически же достоверные различия между значениями были обнаружены по следующим показателям: неадекватное проявление эмоций, нежелание сблизаться с людьми на эмоциональной основе и по интегральному показателю помех в установлении эмоциональных контактов.

Корреляционный анализ на контрольном этапе эксперимента выявил достоверные связи (при $p < 0,05$) между следующими показателями: проникающей способностью и идентификацией; рефлексией и нежеланием сблизаться на эмоциональной основе; эмпатией и неумением управлять собственными эмоциями; рефлексией и невыразительностью эмоций; рациональным каналом эмпатии и эмоциональным каналом эмпатии; интуитивным каналом эмпатии и идентификацией; невыразительностью эмоций и нежеланием сблизаться с людьми на эмоциональной основе. На уровне достоверности $p < 0,01$ были получены следующие связи между: рациональным каналом эмпатии и установками, способствующими эмпатии; интегральным показателем эмоциональной компетентности и интегральным показателем помех в установлении эмоциональных контактов; эмоциональным каналом эмпатии и установками, способствующими эмпатии; саморегуляцией и невыразительностью эмоций; саморегуляцией и проникающей способностью; рефлексией и проникающей способностью; рефлексией и саморегуляцией.

Связь между эмпатией и регуляцией отношений с другими (интерперсональный блок) на контрольном этапе не проявилась, что может быть следствием неравномерного развития отдельных компонентов эмоциональной компетентности. Также на контрольном этапе

не было обнаружено ряда связей таких, как связи между интегральным показателем эмоциональной компетентности и интегральным показателем эмпатии (по Бойко); эмпатией и установками, способствующими эмпатии; эмпатией и идентификацией и др., что также может объясняться неравномерным развитием исследуемых показателей. При этом на контрольном этапе проявились новые связи: между рациональным каналом эмпатии и эмоциональным каналом эмпатии; рациональным каналом эмпатии и установками, способствующими эмпатии и др.

Некоторые связи на контрольном этапе стали более сильными: между эмоциональным каналом эмпатии и установками, способствующими эмпатии; рефлексией и проникающей способностью; саморегуляцией и проникающей способностью; рефлексией и невыразительностью эмоций; саморегуляцией и невыразительностью эмоций. Это может объясняться изменениями, произошедшими в результате формирующего воздействия. В целом все полученные связи являются закономерными.

Таким образом, данные, полученные в ходе эксперимента, достоверно подтверждают,

что внедрение в учебно-воспитательный процесс студентов- будущих педагогов-психологов экспериментальной группы организационно-педагогической модели, а также реализация психолого-педагогических условий по формированию эмоциональной компетентности оказалось успешным и эффективным.

Литература

1. Вайсбах, Х., Дакс, У. Эмоциональный интеллект. - М.: Лик Пресс, 1998. - 160 с.
2. Гоулман, Д., Бояцис, Р., Макки, Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. - 301 с.
2. Клепинин, Д.А. Семь ступеней профессиональной компетентности // Вестник актуальных проблем психологической науки. Вып. 3. – М., 2006.
3. Юсупова, Г.В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: дис. ... канд. псих. наук. - Казань, 2006. - 166 с.
4. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual-Toronto. Canada: Multi-Health System, 1997.
5. Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. - № 9.

УДК 15.21.51

О ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ

А.А.Галлямова

Аннотация

В статье предлагается решение проблемы личностного развития и формирования профессиональной идентичности студентов через развитие субъектности как активизации личностных компонентов. Для этого решаются задачи выделения компонентов субъектности, определения уровней субъектности студентов, разработки технологии развития субъектности, а также представления результатов её применения.

Ключевые слова: развитие личности, субъектность, компоненты субъектности, уровни субъектности, технология развития субъектности студентов.

Abstract

The article proposes a solution to the problem of personal development and forming professional identity of students via the development of subjectivity as activation of personal components. The problems of the allocating the components of subjectivity, determining the levels of students' subjectivity, creating the technology of developing subjectivity are solved for this purpose.

Keywords: personal development, subjectivity, components of subjectivity, levels of subjectivity, the technology of development of students' subjectivity.

В современных условиях жизни фактором успешного развития и функционирования личности в обществе является его внутренняя активность: осознание собственной ценностно-смысловая сферы, профессиональная иден-

тификация, ориентация на саморазвитие, саморефлексию т.д. Поэтому научная и популярная психологии, отражая социально – экономический запрос, потребности общества, предлагает столь широкий ассортимент мето-

дов саморазвития личности. Например, в широком доступе имеется достаточное количество техник развития: техники творческого развития, техники развития мышления, мнемотехники, специальные техники (техника быстрого чтения, техника десятипальцевого набора текста и т.п.), мировыми бестселлерами становятся труды выдающихся личностей, предлагающих комплексные технологии работы над собой.

Однако, как показывает практика, лишь небольшой процент профессионально занятых людей, а также студентов, действительно читают литературу по саморазвитию, а главное применяют её в своей жизни. Если в профессиональной сфере задачи развития личности сотрудников остаются на усмотрение руководства, или самого работника, то в условиях образования студентов, они становятся обязательными для вузов, определяющими качество образования [4].

Проблема заключается в том, что классического, академического образования не достаточно для полноценного личностного развития студентов. В данном контексте психолого-педагогические профессии, пожалуй, одни из самых проблемных. Так, например, выявлено, что уровень сформированности профессионально-важных качеств у студентов-психологов к пятому курсу достигает только 52%, что является низким показателем [5]. Обучающиеся усваивают теоретические знания, навыки и умения, представления о профессии, но при этом остается неразвитой личностная составляющая профессиональной позиции, характеризующаяся низкой оценкой своих способностей и себя как профессионала [13]. К 5 курсу профидентичность лишь закладывается, хотя, будучи динамичным процессом, имеет возможность, а также необходимость дополнительного развития [3]. Таким образом, перед нами встает задача самостоятельной инициации и разработки технологии, направленной на активизацию личностного развития, что благоприятствует профессиональной идентификации студентов. Здесь, наиболее подходящим методологическим обоснованием, решающим поставленную перед нами задачу, является, на наш взгляд, субъектный подход с категорией, подлежащей развитию, – субъектность.

В исследовании мы исходим из предположения, что субъектность и профессиональная идентичность взаиморазвивающиеся, взаимо-

обуславливающие образования личности [6]. Так саморефлексия, как составляющая субъектности, определяет профессиональную идентификацию и способ жизнедеятельности (модус бытия по Г.Ю.Фоменко [19]). Процесс профессиональной идентификации способствует утверждению субъектности личности, обеспечивает самореализацию, самоактуализацию, что, в конечном итоге, приводит личность к полноценному аутентичному бытию. Здесь профессиональная идентичность рассматривается как проявление высшей степени субъектности в профессиональном бытии.

С нашей исходной позицией соотносится концепция Н.Л.Ивановой, которой было выделено 3 вида структуры социальной идентичности: базовая, индивидуально-личностная, профессионально-деловая [8]. В базовой идентичности больше выражены мотивация самозащиты и ценности безопасности жизни, материального и семейного благополучия. В индивидуально-личностной идентичности выше показатели личностной, экзистенциальной идентичности, мотивации самоуважения, ценности дружбы, общественной пользы, общения, приобщения к культуре. В профессионально-деловой идентичности больше выражены учебно-профессиональные, деятельностные характеристики, самооценка способностей, мотивации саморазвития и ценности достижения автономности, личностного и профессионального роста. Автором допускается, что эти компоненты образуют иерархическую последовательность, где профессионально-деловая идентичность является высшей ступенью в структуре социальной идентичности, что подтверждает наше предположение о том, что профессиональная идентичность соответствует высшему проявлению субъектности личности, для которой характерны мотивы саморазвития, самоактуализации, ценности достижения автономности.

Таким образом, появляется задача определения компонентов субъектности, подлежащих развитию. Теоретический анализ последних научных исследований, выявляющих компоненты субъектности показал содержательную неопределенность. Так для Е.В.Крутых «рассмотрение профессионализма с позиции становления субъектности студентов дало возможность выделить следующие субъектные профессиональные качества: способность адаптироваться к изменяющимся условиям,

самоорганизация, самостоятельность в деятельности, способность к сотрудничеству, способность брать на себя ответственность» [10, с. 78]. П.В.Калюшин выделяет шесть существенных характеристик субъектности, на развитие которых предлагает направить психолого-педагогические технологии: осознанная активность, интеграция и саморегуляция аспектов собственной активности, саморазвитие в процессе разрешения жизненных противоречий, эффективное взаимодействие с социальным окружением, ориентировка в собственной системе ценностей и актуализация их в своей активности [9]. О.П.Мерзлякова выделила мотивационно-волевые, деятельностно-коммуникативные, рефлексивно-прогностические компоненты [14]. Несмотря на различие в содержании компонентов субъектности различных авторов, можно заключить, что в целом авторы выделяют синонимичные компоненты, характеризующую человека, как потенциально активную, самостоятельную, самоорганизующуюся, развивающуюся, рефлексирующую личность.

Теоретическими основаниями, позволяющими в нашем исследовании определить компоненты субъектности, выступили концептуальные позиции представителей субъектного подхода: А.В.Брушлинского, согласно которому быть субъектом, значит быть хозяином своей судьбы [2], Д.А.Леонтьева, связывающего субъектность со способностью управлять собой и собственной жизнью [11]; а также Н.С.Пряжникова, который отмечает, что субъектность проявляется в самостоятельном построении перспектив своей жизни [17]. Это подразумевает экстернальный локус контроля, высокий уровень самоуправления. В.В.Знаков, который анализирует смысловые и ценностные контексты жизни субъекта [7]. Е.А.Сергиенко, указывающей на сложные многоуровневые системы психической организации субъекта, что представляет возможным диагностику субъектности только через многоаспектные данные [18].

Таким образом, выделенные нами компоненты субъектности (ценностно-смысловые) целеполагание, анализ внутренних и внешних ресурсов, планирование, деятельность, инвестиции в себя (самообразование и саморазвитие), рефлексия не противоречат выделенным другими авторами. Обозначенные компоненты позволяют нам решить конкретную задачу

формирования технологии развития субъектности студентов. Вместе с этим, мы приходим к тому, что субъектность – это целостная характеристика личности, определяющая активность, самостоятельность в ценностно-смысловом анализе своей жизни и потребностей, постановке целей, анализе внешних и внутренних ресурсов, антиципационном планировании, непосредственной деятельности и саморефлексии как обратной связи.

Важным для нас явилось положение о том, что студенты обладают разным уровнем субъектности [12]. Поэтому, в соответствии с выделенными критериями, были определены уровни субъектности с помощью следующих методик: «Диагностики парциальных позиций интернальности – экстернальности личности» [1], тест «Способность к самоуправлению (ССУ)» [15], опросник «Методика исследования самооотношения» [15].

В исследовании уровней субъектности приняли участие 60 студентов 2,3,4 курсов Института психологии и образования КФУ.

Психологическая характеристика студентов, полученная в результате интерпретации средних стеновых значений наиболее тесно коррелирующих между собой показателей тестов, позволила выявить 4 группы студентов, с соответствующим каждой группе уровнем субъектности.

1. Маргинальная субъектность, проявляющаяся в склонности высоко оценивать свои способности к самоуправлению, с высокой интернальностью в оценке достижений, выраженной самоуверенности, смелостью в общении. В то же время ответственность за устранение барьеров в достижении цели переносится на окружающих. Характерно не признавать собственную вину в конфликтных событиях. Способом самозащиты является обвинение других. В новых ситуациях - подчинение внешним обстоятельствам. В знакомой, предсказуемой ситуации - положительное отношение к себе.

2. Нормальный уровень субъектности. Высокие проявления интернальности по всем показателям. Способность контролировать неформальные отношения и вызывать к себе симпатию и уважение. Выраженная самоуверенность, смелость в общении.

3. Удовлетворительный уровень субъектности. Высокая экстернальность, особенно в отношении отрицательных событий и ситуа-

ций в жизни. Неспособность находить существенные связи между значимыми событиями жизни и своими действиями и контролировать их развитие. Средние способности к самоуправлению. В знакомых ситуациях – уверенность и работоспособность, ориентация на успех, но в непредвиденных ситуациях – беспокойство и тревога. Гибкость в оценке себя и окружающих, в оценке событий и перекладывание на других ответственности в зависимости от обстоятельств.

4. Неудовлетворительный уровень субъектности. Высокая экстернальность практически во всех сферах, кроме семейной. Способность к самоуправлению ниже среднего. В знакомой, предсказуемой ситуации – положительное отношение к себе, а при трудностях и препятствиях – недооценка собственных качеств и достижений. Принятие вины сочетается с выражением агрессии и досады на окружающих.

Далее представим разработанную нами комплексную технологию развития субъектности, которая состоит из следующих разделов:

- эссе, в котором студенты раскрывали ответы на вопросы «Почему я выбрал данную специальность?», «Как я вижу себя через 10 лет?»;

- упражнения на развитие ценностно-смыслового компонента субъектности: «Выявление целей», «Выявление ценностей», «Построение структуры целей / ценностей»;

- упражнения на рефлекссию и оценку собственного профессионального становления: «Выявление сходств и различий в приобретаемых профессиях», «Анализ положительных и отрицательных качеств, необходимых и приобретаемых при работе по данной профессии», «Выявление критериев профессионализма по приобретаемой профессии», «Анализ индивидуальных качеств», «Реклама себя как профессионала», «Осуществляем мечту»;

- диагностирующие и активизирующие профессиональное становление студентов опросы: «Какую профессию вы приобретаете?», «Как повысить уровень образования на вашей специальности?», «Что готов сделать я для повышения собственного уровня образования?» «Методика диагностики устойчивости профессиональной направленности личности»;

- разработка студентами индивидуальных проектов профессионального становления, включающих в себя разделы, соответствующие выделенным компонентам субъектности.

Текущая диагностика эффективности тренинговой работы по развитию субъектности проводилась на основе наблюдения за характером выполнения студентами заданий и осуществлением обратной связи – рефлексии студентами полученного в ходе данной работы опыта. Завершающая диагностика развития компонентов субъектности студентов осуществлялась на основе сравнения результатов анализа проектов и эссе.

Проекты профессионального становления разрабатывали студенты 2,3,4 курсов Института психологии и образования КФУ. Проанализировано 86 эссе и 84 проекта. В экспериментальную группу, прошедшую через тренинговые занятия вошло 60 студентов. В контрольную группу 24 студента.

Статистический анализ эмпирических данных производился методами частотного, корреляционного и кластерного анализов.

Определено, что проекты студентов с разным уровнем субъектности имеют достоверные различия по тем или иным характеристикам субъектности. Не выявлено достоверных различий только между показателями проектов групп студентов с маргинальным и нормальным уровнем субъектности, что объясняется как закономерный результат деятельности студентов с маргинальным уровнем субъектности.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили решить поставленные задачи и сделать следующие выводы:

1. Теоретический и практический анализ проблем профессионализации студентов, их личностного развития, привел к необходимости развития субъектности студентов.

2. Определены компоненты субъектности: ценностно-смысловая сфера, целеполагание, анализ внутренних и внешних ресурсов, планирование, деятельность, инвестиции в себя (самообразование и саморазвитие), рефлексия.

3. Выявлено четыре уровня субъектности студентов: нормальный, удовлетворительный, неудовлетворительный, маргинальный.

4. Описана психологическая картина студентов с разным уровнем субъектности. Установлено, что нормальным уровнем субъектности обладает небольшое количество студентов (21,7%), тогда как численное большинство студентов (65%) обладает удовлетворительным уровнем субъектности, а неудовлетворительным и маргинальным уровнем обладают по 6,7% студентов.

5. Разработана и апробирована технология развития субъектности студентов на примере психолого-педагогических специальностей и сделано заключение об эффективности представленной технологии.

Литература

1. *Бажин, Е.Ф.* Диагностика парциальных позиций интернальности – экстернальности личности [Электронный ресурс] URL: <http://www.ipp.hse.ru/popularpsy/tests/22/3928.html>
2. *Брушлинский, А.В.* Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. - М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
3. *Бугайчук, Т.В.* Характеристика становления когнитивного компонента профессиональной идентичности в период обучения студента в педагогическом вузе / Т.В. Бугайчук // Общероссийская общественная организация «Российское психологическое общество»: сб.ст. / под ред. О.В. Решетникова. – М.: Российское психологическое общество, 2012. – Том 2. – С. 12-13.
4. *Валеева, Р.А., Каркина, С.В.* Эстетическое воспитание студента вуза средствами интеграции искусств как фактор развития субъектности / Р.А.Валеева, С.В. Каркина // Образование и саморазвитие. – 2014. - № 3 (41). - С. 51-54.
2. *Вихрева, С.Ю.* О повышении качества подготовки студентов-психологов в ВУЗе ФК / С.Ю.Вихрева, Н.Г.Ершова, О.А.Кособурская // Психология 21 века: сб.ст. / под ред. О.Ю.Щелковой. – СПб: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2010. – С. 99-101.
3. *Галлямова, А.А., Лопухова, О.Г.* Проблема развития субъектности в профессиональном самоопределении / А.А.Галлямова, О.Г.Лопухова // Человек, субъект, личность в современной психологии; материал Международной конференции, посвящённой 80 - летию А.В. Брушлинского. Том 3 / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. - М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2013. – С. 367-370.
4. *Знаков, В.В.* Психология человеческого бытия: проблемы и перспективы // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010.
5. *Иванова, Н.Л.* Структура социальной идентичности личности: проблема анализа / Н.Л. Иванова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, №1. – С. 52-60.
6. *Калюшин, П.В.* Проблема развития субъектности: современные теоретические представления / П.В. Калюшин // Известия тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. - № 1-2. - С. 166-172.
7. *Крутых, Е.В.* Субъектность в профессиональном становлении студентов / Е.В. Крутых // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. №4, С. 74-79.
8. *Леонтьев, Д.А.* Что даёт психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. – С. 60-78.
9. *Лопухова, О.Г., Галлямова, А.А.* Диагностика уровня развития субъектности у студентов - психологов // Личность и бытие: субъектный подход (к 80-летию со дня рождения А.В. Брушлинского): материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. (с иностранным участием) / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. – М., Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2013. – С. 314-317.
10. *Лукова, М.С.* Проблема профессиональной подготовки студентов-психологов / М.С. Лукова // Общероссийская общественная организация «Российское психологическое общество»: сб.ст. / под ред. О.В.Решетникова. – М.: Российское психологическое общество, 2012. – Том 2. – С. 46-47.
11. *Мерзлякова, О.П., Ягодин, Д.А., Зуев, П.В.* Развитие субъектности студентов вуза в процессе научно-исследовательской деятельности / О.П. Мерзлякова, Д.А. Ягодин, П.В. Зуев // Педагогическое образование в России. – 2012. № 5, С. 134-138.
12. *Пантелеев, С.Р.* Опросник «Методика исследования самоотношения» [Электронный ресурс] URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/41.html>
13. *Пейсахов, Н.М.* Тест ССУ «Способность к самоуправлению» [Электронный ресурс] URL: <http://psycabi.net/testy/257-metodika-sposobnost-k-samoupravleniyu-test-ssu-n-m-pejsakhov>
14. *Пряжников, Н.С.* Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
15. *Сергиенко, Е.А.* Субъект и субъектность в психологии // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010.
16. *Фоменко, Г.Ю.* Модусы бытия личности в контексте субъектно-бытийного подхода // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В.В.Знакова, З.И.Рябикиной, Е.А.Сергиенко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. – С. 158-175.

УДК 316.6+159.923

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ

Е.К.Фоминых

Аннотация

В статье рассматривается эмоциональный интеллект как сложный личностный конструкт, обеспечивающий адаптацию личности к меняющимся социальным условиям. Изучены взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и копинг-стратегиями личности. Приведены эмпирические исследования взаимосвязи соотношения структуры компонентов эмоционального интеллекта и структуры копинг-стратегий личности на примере студентов гуманитарного отделения.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, копинг-стратегия личности, психологическая защищенность личности.

Abstract

The article deals with emotional intelligence as a complex personality construct that provides adaptation of the individual to changing social conditions. The relationships between emotional intelligence and coping strategies of the individual. Empirical studies on the relationship correlation structure components of emotional intelligence and the structure of coping strategies on the example of the individual students in the humanities department.

Keywords: emotional intelligence, coping strategy of personality, psychological protection of the individual.

Успешная жизнедеятельность в современном обществе предполагает реализацию всех ресурсов адаптации человека к стремительным изменениям социальных условий, к трудным, а подчас и экстремальным, жизненным ситуациям, к внутриличностным и социальным противоречиям и конфликтам.

В течение своей жизнедеятельности человек в сложных ситуациях осуществляет свой выбор: либо используя стратегии совладания с проблемами, конфликтами, либо – применяя неадекватные механизмы психологической защиты от трудностей не соответствующей его Я-концепции и субъективной модели мира. Первая альтернатива способствует личностному росту и в целом развитию готовности к самореализации; вторая: появлению нарушений в структуре личности и ее деятельности.

В современном мире создаются объективные факторы, затрудняющие данный жизненный выбор: быстрые социально-экономические перемены, лавина противоречивой информации, комплекс социальных и психологических проблем. Одним из весьма перспективных направлений исследований является теоретический и экспериментальный анализ эмоциональной компетентности, так как именно эмоциональная компетентность лежит в основе эмоциональной саморегуляции человека, способствует повышению самооценки, использованию адаптивного когнитивного стиля в неблагоприятных ситуациях. Особый интерес вызывает проблема выявления внутрен-

них условий оптимальной реакции людей на сложные жизненные ситуации, обеспечивающих их личностную компетентность и психологическое благополучие. Исследования, нацеленные на определение роли эмоционального интеллекта в жизнедеятельности личности выявили значимость этого феномена в восприятии мира, а также адаптации ее к меняющимся социальным условиям.

Мы провели уточняющее это положение исследование целью, которого является выявление взаимосвязи уровня развития эмоционального интеллекта личности и степени ее психологической защищенности.

Существует ряд теорий описывающих эмоциональный интеллект: теория эмоциональной компетентности Д.Гоулмена [1, 2, 6]; двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта Д.Люсина [3, 4]; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р.Бар-Она [5]; теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера, П.Сэловея, Д.Карузо [7, 8].

В отечественной психологии наибольшее признание получила концепция эмоционального интеллекта предложенная Д.В.Люсиным. Эмоциональный интеллект он рассматривает как способность к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями, причем способность к пониманию эмоций и управлению ими тесно связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т.е. с интересом к внутреннему миру людей, с ценностями,

приписываемыми эмоциональным переживаниям. Поэтому эмоциональный интеллект можно рассматривать как некий конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными, а с другой, – с личностными характеристиками. Автор вводит два новых понятия: внутри-личностный и межличностный эмоциональный интеллект, что отчасти пересекается с теорией Д.Гоулмана о личностных и социальных способностях. Д.Гоулман, в свою очередь, строит свою теорию как смешанную и включающую: когнитивные, личностные и мотивационные черты личности.

Само понятие «эмоциональный интеллект» стало актуальным именно как фактор социального успеха, что определило важность выявления взаимосвязи уровня развития эмоционального интеллекта личности и степени ее психологической защищенности в ситуации социальной неопределенности. Происходящие в настоящее время социально-экономические и политические изменения, оказывают влияние на процесс формирования личности и социализации всех групп населения. Кардинальность этих перемен, затронувших все аспекты социального окружения, настолько велика, что не могла не сказаться и на возрастании эмоционального дискомфорта и внутренней напряженности личности. В связи с этим возрастает интерес психологов к механизмам психологической защиты, которая способствует поддержанию стабильности и эмоционального принятия личностью себя и своего окружения.

Анализ отечественных и зарубежных источников позволяет заметить, что многие исследователи, занимающиеся данной проблемой, не проводят четкой границы между понятиями «психологическая защита» и «копинг поведение» (или совладание) личности. Сложность в изучении и описании психологической защиты личности состоит в малой степени определенности границ самого феномена, а также малой степени дифференцированности с другими смежными явлениями.

Различие между защитой и копинг-стратегиями было разработано наиболее полно Н.Хаан. По ее мнению реакции Эго могли бы быть разделены на два широких процесса: защиту и копинг. Защитные механизмы личности – это формы отрицания, а копинг – способ решения вопроса общих проблем выживания [9].

Анализ структуры социального поведения людей в проблемных, стрессовых ситуациях позволил установить, что все разнообразие вариантов поведения людей можно уложить в 26 вариантов стратегий совладания или копингов. Это сознательные варианты и элементы поведения, которые люди используют в проблемных ситуациях. Известна их классификация Heim [10].

Для выявления соотношения структуры компонентов эмоционального интеллекта и структуры копинг-стратегий личности, мы провели эмпирическое исследование, объектами которого выступили студенты первого курса, как правило, нацеленные на саморазвитие, но пока не владеющие системой необходимых теоретических и практических знаний, а также достаточным уровнем психологической культуры.

Эксперимент был проведен с использованием следующих методик: методика оценки «Эмоционального интеллекта» Н.Холла, модифицированный опросник на определение психологического благополучия личности К.Рифа (Т.Д.Шевеленкова, П.П.Фесенко) и опросник определения механизмов копинг-стратегий личности Э.Хайма.

Анализ средних показателей выявил явное неблагополучие с развитием продуктивных копинг-стратегий у многих обследованных студентов, что отражает недостаточный уровень их личностной компетентности. В ранжированном по частоте использования в сложных ситуациях списке копинг-стратегий на первом месте оказались поиск социальной поддержки, конфронтация, бегство-избегание; на втором – дистанцирование, самоконтроль, положительная переоценка, на третьем – принятие ответственности и планирование решения проблем.

Несмотря на отдельные плюсы, в целом такое соотношение выбора копинг-стратегий не создает основу психологической безопасности и, следовательно, успешной самореализации личности. Так, на одном из первых мест – поиск социальной поддержки, но при этом – на предпоследнем месте – принятие ответственности, повидимому, такое сочетание стратегий влечет за собой явно не продуктивное поведение в сложных ситуациях, слабое проявление надситуативной активности и самостоятельности.

Низкий ранг показателя «планирование решения проблем», на наш взгляд, отражает

тот факт, что многие студенты не владеют технологией самоуправления, что вполне преодолимо в процессе специального обучения. Но отсутствие желания принимать на себя ответственность за свой выбор пути выхода из сложной жизненной ситуации, свидетельствует о наличии у значительной части студентов психологических “барьеров” личностного роста, среди которых можно выделить, видимо, и недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта как фактора адекватного восприятия реальности и поиска оптимальных способов преодоления трудностей.

Согласно классификации Э.Хайма, структура копинг-стратегий обследованных студентов также не обеспечивает психологическую готовность к самореализации. На первом месте оказались неадаптивные копинг-стратегии, на втором – относительно адаптивные и на третьем – адаптивные. При этом в группе неадаптивных стратегий доминируют диссимилиция, подавление эмоций, игнорирование, отступление, активное избегание. Среди относительно адаптивных – пассивная кооперация, придание смысла, компенсация, в группе адаптивных – установка собственных ценностей, обращение, оптимизм. Относительно редко осуществляется выбор таких копинг-стратегий, как проблемный анализ, сотрудничество, альтруизм и сохранение самообладания.

Анализ структуры эмоционального интеллекта показал, что у студентов выраженность такого показателя как эмоциональная осведомленность выше средних значений, средний уровень выраженности имеют показатели – эмпатия и распознавание эмоций других людей, низкий и ниже среднего – самомотивация и управление своими эмоциями. Такой результат встречается довольно часто при диагностике различных респондентов, в том числе и студентов. Но корреляционный анализ результатов нашего исследования выявил, что именно самомотивация и управление своими эмоциями является центральными системообразующими показателями в корреляционной плеяде и на высшем уровне значимости взаимосвязи с копинг-стратегиями.

Самомотивация – имеет двенадцать корреляций, из них – десять внешних, с копинг-стратегиями. При этом 28 % от числа обследованных имеет низкий уровень развития самомотивации, 32% - ниже среднего, а 33% - сред-

ний уровень выраженности данного показателя.

На уровне статистической значимости $p=0,001$ самомотивация взаимодействует с показателями: планирование решения проблем, адаптивные копинг – стратегии, принятие ответственности, когнитивные копинг-стратегии; на уровне 0,01 – с показателями бегство-избегание (отрицательная корреляция), конфронтация (отрицательная корреляция); на уровне $p=0,05$ – с показателями эмоциональные копинг-стратегии, положительная переоценка, неадаптивные копинг-стратегии (отрицательная корреляция).

Управление эмоциями – девять корреляций, в том числе восемь с копинг-стратегиями. Средний показатель выборки – на низком уровне (у 41% - низкий уровень, у 38% - ниже среднего, у 21% - средний).

Управление эмоциями на высоком уровне значимости взаимосвязан с показателями: адаптивные копинг-стратегии, планирование решения проблем, относительно адаптивные копинг-стратегии, когнитивные копинг-стратегии; на уровне статистической значимости $p=0.01$ – поиск социальной поддержки, бегство – избегание (отрицательная корреляция); на уровне 0.01 – конфронтация (отрицательная корреляция) и принятие ответственности.

Эмпатия – средний уровень развития (у 31% - низкий и ниже среднего, у 43% - средний, у 27% выше среднего уровня).

Эмпатия на уровне статистической значимости $p=0,001$ коррелирует с показателями конфронтация (отрицательная связь), поиском социальной поддержки; на уровне значимости $p=0.01$ – положительной переоценкой, адаптивными копинг-стратегиями; на уровне значимости $p=0.05$ – бегством-избеганием (отрицательная корреляция), принятие ответственности.

Интересные результаты дал качественный анализ индивидуальных структур психологической защищенности студентов. В блоке неадаптивных копинг-стратегий доминирует избегание и подавление эмоций; относительно неадаптивных: компенсация, пассивная кооперация, отвлечение; адаптивных – установка собственной ценности, обращение, сотрудничество. Низкий ранг выбора в сложных жизненных ситуациях имеют: планирование решения проблем, проблемный анализ, эмоциональная разрядка и сохранение самообладания.

Именно эти продуктивные стратегии совладающего поведения жестко взаимосвязаны с составляющими эмоционального интеллекта, более всего с теми, которые у большинства студентов имеют недостаточный уровень выраженности развития.

Приведенные эмпирические данные расширяют представление о роли эмоционального интеллекта в саморазвитии и самореализации студентов, позволяют активизировать ресурсы совладающего поведения – определяющего фактора успешной жизнедеятельности личности.

Литература

1. Гоулман, Д., Бояцис, Г., Макки, Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 354 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. - М.: Наука, 2009. – 498 с.
3. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 176-234.
4. Люсин, Д.В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен / Под ред. Г.А.Емельянова. - М.: Смысл, 2000. – 257 с.
5. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
6. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.
7. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. 1999. V. 27. P. 267-298.
8. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence // Emotion. 2001. V. 1. P. 232-242.
9. Haan N. Coping and defending: processes of self-environment organization. New York, 1977.
10. Heim E. Coping und adaptivitat: gift es geeignetes oder ungeeignetes coping? // Psychoter Psychosomatik Medizinische Psychol. – 1988. – Vol. 1. – P. 8-17.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 17.023.36

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЭТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ИНЖЕНЕРНЫМ КАДРАМ В ПЕРИОД ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СИНГУЛЯРНОСТИ

М.С.Балабанов, Н.Д.Ростов

Аннотация

В статье рассматривается существующая система по сертификации и регистрации профессиональных инженеров в России и Европе. Представлены профессиональные и этические требования, сформированные сертификационными центрами, которым должен отвечать современный профессиональный инженер. Затронута проблема образовательных программ по подготовке профессионального инженера, в ходе послевузовского образования.

Ключевые слова: профессиональный инженер, евроинженер, сингулярность.

Abstract

The article deals with the current system of professional engineers' certification and registration in Russia and in Europe. Expressed by certification centers, the professional and ethical requirements that modern professional engineer should meet, are presented. The problem of educational programs for the professional engineer training in the course of post-graduate education is analyzed.

Keywords: professional engineer, European engineer, singularity.

Вопросы этики ученых и инженеров имеют давнюю историю. Одним из старейших научных обществ в мире является Лондонское Королевское общество по развитию знаний о природе (*The Royal Society of London for the Improvement of Natural Knowledge*), созданное в 1660 году. Основная миссия Королевского общества сформулирована в его Уставе: признавать, продвигать и поддерживать открытия в науке, и поощрять использование открытий на благо человека [1]. Русское техническое общество (РТО) – научное общество, основанное в 1866 году в Санкт-Петербурге императором Александром II, основной целью определяло содействие развитию техники и промышленности в России.

Средства достижения целей Российского технического общества:

- распространение теоретических и практических сведений о достижениях техники и производства посредством периодических изданий, лекционной деятельности, организации выставок и конкурсов;
- содействие к распространению технических образований;
- предложение к разрешению технических, технологических и научных вопросов в

интересах отечественного производителя;

- назначение премий за достижения в прикладных вопросах;
- учреждение технических библиотек, технического музея, экспериментальных мастерских;
- посредничество между техниками и лицами, нуждающимися в их опыте;
- ходатайство перед правительством о принятии мер, способных оказать полезное влияние на развитие технической промышленности и престиж Отечества.

22 апреля 1874 года, за заслуги в содействии развитию техники и промышленности, император Александр II «Всемилоостивейше соизволил даровать Русскому Техническому Обществу наименование «Императорское» и принял над ним шефство». В 1931 году вместо РТО были организованы инженерно-технические общества. Во второй половине XX века в СССР наследниками РТО являлись Всесоюзное общество «Знание», Научно-технические Общества по отраслям, Общества новаторов и изобретателей и др. [2]. В современной России историческим преемником традиций РТО является Российский Союз научных и инженерных общественных организаций (РосСНИО). На-

именование и статус неправительственного независимого общественного объединения РосСНИО получил в декабре 1990 года на Учредительной конференции. Глобализация и развитие научно-технического прогресса поставила на повестку дня подготовку современного инженера, отвечающего универсальным требованиям и компетенциям.

История создания международных стандартов инженерного образования началась с международного конгресса «Роль инженера в современном обществе», прошедшем в июле 1949 году в г. Кобленце (Германия). Триста соросведущих инженеров Европы, участвующих в работе конгресса, приняли решение о создании международной организации, задача которой будет заключаться в укреплении роли инженеров во всех национальных и международных движениях экономической и социальной направленности. В сентябре 1951 года в Люксембурге была создана Федерация интернационально-национальных ассоциаций инженеров, в которую вошли организации семи европейских стран – Австрии, Бельгии, Швейцарии, Германии, Франции, Италии и Люксембурга. В 1951 году в связи с увеличением количества стран-участников Федерация была переименована в Европейскую федерацию национальных инженерных ассоциаций (FEANI, www.feani.org). Сегодня в FEANI входят ассоциации из 32 европейских стран, включая Россию, и более 350 национальных инженерных ассоциаций, объединяющих более 4млн. инженеров. Федерация имеет консультативный статус при UNESCO, UNIDO и в Совете Европы. Она официально признана Европейской комиссией в качестве эксперта по инженерному образованию и является членом Всемирной федерации инженерных организаций (WFEO), представляющей интересы около 8 млн. инженеров из разных стран мира. От каждой страны-участника в FEANI представлена только одна национальная организация, представляющая национальное инженерное образование. Представителем России в федерации является РосСНИО.

РосСНИО является членом Международного Союза научных и инженерных общественных объединений и Всемирной федерации инженерных организаций (WFEO), способствующих техническому и научному прогрессу. Международный Союз научных и инженерных

общественных организаций, наряду с РосСНИО, объединяет ряд национальных научно-инженерных объединений, международных профессиональных научно-технических обществ и ассоциаций ученых, инженеров и специалистов стран Содружества Независимых Государств (СНГ). Всемирная федерация инженерных организаций (WFEO) объединяет в своих рядах более 80 национальных научно-инженерных объединений [3]. В 2002 году РосСНИО принял «Кодекс этики ученых и инженеров» (табл. 1), определяющий основные моральные принципы творческой деятельности и взаимоотношений членов общественных объединений, входящих в его состав. Эти принципы выработаны социальной и научно-технической практикой современного общества, отражают нравственные ценности и накопленный опыт входящих в Российский Союз НИО общественных объединений, образованных как по профессиональным творческим интересам, так и по региональному признаку. Они опираются на славную историю и традиции Императорского русского технического общества [5].

Использование накопленного поколениями нравственного потенциала в деле формирования духовно богатой и высокопрофессиональной личности российского ученого, инженера, изобретателя должно стать основой его активной гражданской позиции и способствовать утверждению истинной ценности научного и инженерного труда, умножению авторитета российских научных и инженерных школ. Базовые принципы профессиональной этики Российских ученых и инженеров исходят из того, что свободный, творческий труд на благо человека, стремление к новаторству является главным мотивом научной и инженерной деятельности и делом чести и профессионального достоинства членов общественных объединений Российского Союза НИО. Уважая достижения предшествующих поколений, профессиональный инженер, ученый должен быть нацелен на их совершенствование и поиск принципиально новых решений, открывать или создавать новые, способствовать их утверждению, распространению. Открытия, изобретения, рационализация, создание принципиально новой техники и технологии, внедрение инноваций в жизнь общества для блага человека – основа его творческой деятельности.

Таблица 1.

Нравственные принципы творческой личности

1.	Постоянный поиск достоверных фактов, даже если он сопряжен с какими-либо трудностями, для установления и защиты истины как основной цели познания
2.	Уважение к созидательному труду своих коллег
3.	Критическая оценка собственных результатов и достижений, противодействие любым попыткам присвоения результатов труда других исследователей, специалистов
4.	Отсутствие стяжательства и интеллектуальная честность
5.	Способность рассматривать проблему или ситуацию в перспективе и с учетом всех ее социальных, экологических и иных последствий для общества
6.	Умение выделить гражданские и этические аспекты проблем, связанных с поиском новых знаний, инженерных решений, которые на первый взгляд представляются исключительно техническими
7.	Готовность к творческому общению с представителями смежных профессий
8.	Стремление свести до минимума связанные с применением техники отрицательные воздействия на человека, общество и окружающую среду
9.	Отрицание консерватизма и застоя в творческой деятельности
10.	Повышение престижа Российского ученого и инженера

В целях возрождения и развития лучших традиций российской научно-технической общест-венности члены общественных творче-

ских объединений РосСНИО считают необходимым соблюдать и развивать определенные нравственные ценности (табл. 2).

Таблица 2 [5]

Нравственные ценности

1.	Коллективизм и товарищество в организации научного и инженерного труда, развитие профессионального и общечеловеческого общения, обеспечение свободы научно-технической информации, регулярный обмен идеями, опытом, взаимное консультирование, поиск и поддержка молодых талантливых специалистов, содействие их адаптации в науке и на производстве, интерес к новейшим достижениям научно-технического прогресса
2.	Патриотизм, стремление постоянно заботиться о благе Отечества, содействие его техническому развитию, выведение своего региона (республики, края, области) и всей страны на передовые рубежи научной и инженерной мысли и практики, создание благоприятных творческих условий, препятствующих эмиграции талантливых ученых и специалистов за рубеж
3.	Развитие на взаимовыгодной основе научно-технического сотрудничества с зарубежными коллегами, активное изучение и применение зарубежного опыта, открытий, технологий и новейших разработок
4.	Гуманность как одно из проявлений профессиональной деятельности, выраженное в создании условий, необходимых для творчества, эргономичности технических решений, заботе о безопасности и росте технической вооруженности труда, технологичности новых устройств и процессов, расширении удельного веса автоматизированных рабочих мест, необходимых для высокопроизводительного труда
5.	Эффективность научно-технической деятельности, преодоление затратной экономики, целевая направленность при решении научно-технических задач, способствующих снижению себестоимости продукции, энерго- и ресурсосбережению, росту производительности труда
6.	Добросовестность, которая заключается, прежде всего, в исключении небрежного труда. Точность фактов в науке, логичность мышления, строгость выводов, следующих из установленных посылок в научном и инженерном труде, правильность расчетов и соблюдение принятых стандартов. При выявлении несоответствия установленных правил реальности, новым фактам, новым условиям, стремление добиваться официального, законного изменения устаревших норм деятельности
7.	Настойчивость в доведении новых научных идей, инженерных решений до их реализации, в поиске истины, в разрешении сложных проблем, борьба с волокитой в инновационном процессе
8.	Объективность, непредвзятость в анализе и оценке ситуации, научных теорий, проектов, решений, поиск объективных критериев оценок, борьба против необъективных оценок, субъективизма в решениях; участие в дискуссиях не для утверждения своих амбиций, а для отыскания истины, лучших технических решений, разрешения возникших проблем; уважение к оппоненту, умение выслушать и понять его, не извращая противоположную позицию
9.	Стремление к повышению квалификации, обогащению знаниями, приобретению профессиональных навыков и умений, овладению современной компьютерной культурой, как необходимым условием освоения новейших методов познания, проектирования, разработки экономически грамотных, научно обоснованных технических решений, организации труда и управления, к повышению общей культуры

	поведения и общения
10.	Сочетание научности и практичности, использование всех возможностей для перевода новейших достижений фундаментальных и прикладных наук на язык технической мысли
11.	Активное просветительство, борьба с невежеством, некомпетентностью, технофобией, повышение технической культуры трудящихся
12.	Организованность и дисциплинированность в поступках и мышлении
13.	Ответственность за выполнение взятых обязательств, реализацию своих идей и последствия своей деятельности, открытое признание ошибок
14.	Отстаивание интересов научной и инженерной интеллигенции, стремление улучшать деятельность отраслевых, региональных и Российского союзов НИО
15.	Любая идея, всякое творческое предположение, даже самая высокопрофессиональная научно-техническая деятельность, не отвечающая жизненным потребностям личности и интересам общества, является аморальной, заслуживающей безусловного и повсеместного осуждения и предусмотренной ответственности в соответствии с законами Российской Федерации, моральными нормами общества
16.	Нетворческий труд там, где возможно творчество – безнравственен

Ежегодный Всероссийский конкурс «Инженер года», организуемый РосСНИО, признан инженерным сообществом России, всемерно поддерживается Правительством РФ, руководителями регионов и вносит значимый вклад в выявление лучших инженеров страны, популяризацию инженерного искусства, пропаганду

достижений и опыта, привлечение внимания государственных структур к проблемам отечественного инженерного дела [4].

РосСНИО сформулирован перечень универсальных, профессиональных и специальных компетенций «Профессионального инженера России» (табл.3).

Таблица 3 [6]

**Профессиональные и специальные компетенции
«профессионального инженера России»**

1.	Наличие высшего технического (инженерного образования) и обладание такими результатами научно-инженерной деятельности или инженерных разработок, которые по своим показателям находятся на уровне современных требований
2.	Самостоятельность технического мышления и готовность к разработке новых материалов, машин, приборов, технологий, владение навыками автоматизированного проектирования, конструирования машин и приборов
3.	Общеинженерная и общенаучная организационно-экономическая подготовка, сочетание профессиональных знаний и практических навыков и умений
4.	Комплексность подготовки, ориентированная на аналитическую деятельность, гибкую адаптацию к изменениям содержания профессиональной деятельности
5.	Умение свободно выражать свои суждения по техническим вопросам на базе научного анализа и синтеза
6.	Способность работать над multidисциплинарными проектами
7.	знание основ методологии научно-технического поиска и методов научного исследования (моделирование и экспериментальные методы)
8.	Участие в формах непрерывного образования, самообразования
9.	Владение основами бизнеса, менеджмента, маркетинга, инновационной деятельности
10.	Обладание профессиональной этикой и экологическим сознанием
11.	Практическая значимость полученных научных результатов и их технико-экономический эффект

К подготовке инженеров российские вузы приступили в начале XX века. За столетнюю историю сложились определенные традиции, гласные и негласные критерии и требования к знаниям, умениям и компетенциям, как самих специалистов, так и к образовательным программам инженерных специальностей. Во второй половине XX начале XXI вв. слова «инже-

нер» и «специалист с высшим образованием» часто становились синонимами. Но глобализация национальных экономик и современные тенденции мирового развития ведут к отказу от образовательной модели, когда вместе с дипломом о высшем образовании, выпускнику вуза присваивается квалификация «инженер», вводя новые квалификации: бакалавр и ма-

гистр. Вместе с тем, потребность российской экономики в специалистах с квалификацией «инженер» не только не уменьшается, но и имеет устойчивую тенденцию роста.

Развитие систем сертификации и регистрации профессиональных инженеров в России позволяют не только сохранить звание «инженер» в привычном понимании, но и создать целый социальный слой технических специалистов высокого класса – профессиональных инженеров. Именно системы сертификации, как гаранты качества и высокого уровня компетенций инженеров позволят создать открытую систему совершенно нового для страны уровня оценки качества специалистов, прозрачную и понятную, как с точки зрения процедуры реализации, так и с точки зрения смыслового значения именных сертификатов для их обладателя. По результатам Всероссийского конкурса «Инженер года» РосСНИО присваивает его победителям почетное звание «Профессиональный инженер России».

Сегодня в России накоплен значительный опыт построения системы сертификации и регистрации специалистов и разработки профессиональных стандартов для различных сфер деятельности. Определенные наработки в этих областях сформированы при поддержке государства Российским союзом промышленников и предпринимателей с Национальным агентством развития квалификаций и Торгово-про-

мышленной палатой Российской Федерации. Особого внимания заслуживают результаты деятельности РосСНИО и Ассоциации инженерного образования России (АИОР) по построению и апробации в России системы сертификации и регистрации профессиональных инженеров, реализованной на основе международных стандартов регулирования инженерной профессии Международного инженерного альянса *IEA*.

В 2010 году РосСНИО совместно с АИОР открыли Центр сертификации и регистрации профессиональных инженеров АТЭС, соответствующий по своим функциям современным международным системам регистрации и сертификации, таким как *NCEES* (США), *IPENZ* (Новая Зеландия), *EngineersCanada* (Канада) и др. Деятельность АИОР в области сертификации и регистрации на базе Центра в 2010 году была аккредитована Международным Инженерным Альянсом *IEA*, что позволило включить Россию в качестве полноправного члена в *APEC EngineerRegister*, наряду с тринадцатью странами-участницами АТЭС. Основные принципы профессиональной этики и нравственные ценности, которым следует отвечать и руководствоваться профессиональному Инженеру АТЭС сформулированы в Кодексе профессиональной этики Инженера АТЭС [7] (схема 1, табл. 4, 5, 6):

Схема 1.



Таблица 4.

Общие положения

1.	Кодекс профессиональной этики Инженера АТЭС в России (далее – Кодекс) определяет основные моральные принципы творческой деятельности и взаимоотношений специалистов инженерных профессий, основанные на традиционных нравственных ценностях, истории и традициях советских и российских инженеров
2.	Использование высокого нравственного потенциала в деле формирования духовно богатой и высокопрофессиональной личности российского Инженера АТЭС должно стать основой его активной гражданской позиции, утверждению истинной ценности инженерной деятельности, умножению авторите-

	та российского инженерного образования
3.	Базовые принципы профессиональной этики исходят из того, что свободный, творческий труд на благо человека, стремление к новаторству – дело чести и достоинства российских инженеров, главный мотив их профессиональной деятельности
4.	Основываясь на базовых нравственных принципах, уважая достижения прежних поколений, российский Инженер АТЭС нацелен на совершенствование существующих и поиск принципиально новых инженерных решений. Открытия, изобретения, рационализаторская деятельность, создание принципиально новой техники и технологий, внедрение инноваций с учетом нравственной составляющей – основа практической деятельности российского Инженера АТЭС

Таблица 5.

Базовые принципы профессиональной этики	
1.	Российский Инженер АТЭС должен:
–	справедливо, вежливо, честно и добросовестно относиться к клиентам и работодателям, поддерживать конфиденциальность и избегать конфликтов
–	морально поощрять коллег и конструктивно относиться к справедливой критике
–	беспристрастно работать со всеми клиентами и коллегами, независимо от расовой принадлежности, религиозных взглядов, возраста, умственных способностей, семейного статуса и национальности
–	публиковать свой практический опыт, позволять делать это своим сотрудникам
2.	Российский Инженер АТЭС не должен:
–	преподносить свой практический опыт так, чтобы снизить доверие общества к инженерной профессии или пошатнуть ее репутацию
–	публично высказывать мнения об инженерном проекте до тех пор, пока не будет полной информации о фактах, относящихся к нему
–	прямо или косвенно, преднамеренно или опрометчиво вредить профессиональной репутации, перспективам или работе другого российского Инженера АТЭС
–	использовать инженерную продукцию или процессы в коммерческой рекламе
–	принимать вознаграждение своей профессиональной деятельности сверх предусмотренного с работодателем
–	принимать торговую комиссию, скидки, непрямые платежи или другое вознаграждение за любую профессиональную инженерную деятельность
–	использовать конфиденциальную информацию в целях извлечения собственной выгоды
–	принимать участие в реализации инженерного проекта или решать научно-техническую задачу, если проект или задача могут нанести ущерб обществу и/или окружающей среде (даже если это соответствует требованиям заказчика, руководства и желанию коллег)
3.	Профессиональному инженеру следует:
–	осуществлять постоянный поиск достоверных фактов, даже если он сопряжен с какими-либо трудностями, для установления и защиты истины как основной цели познания
–	уважать созидательный труд своих коллег
–	критически оценивать собственные результаты и достижения, противодействовать любым попыткам присвоения результатов труда других
–	рассматривать любую проблему или ситуацию в перспективе и с учетом всех ее социальных, экологических и иных последствий для общества
–	уметь выделять гражданские и этические аспекты проблем, связанных с поиском новых знаний, инженерных решений, которые на первый взгляд представляются исключительно техническими
–	иметь готовность к творческому общению с представителями смежных профессий
–	стремится свести до минимума связанные с применением техники отрицательные воздействия на человека, общество и окружающую среду
–	отрицать консерватизм и застой в творческой деятельности
–	повышать престиж российского Инженера АТЭС

Таблица 6.

Базовые нравственные ценности	
1.	Коллективизм и товарищество в организации инженерной деятельности, развитие профессионального и общечеловеческого общения, обеспечение разумной свободы обмена научно-технической информацией, опытом, поиск и поддержка молодых талантливых специалистов, содействие их адаптации на производстве, интерес к новейшим достижениям научно-технического прогресса

2.	Развитие на взаимовыгодной основе научно-технического сотрудничества с зарубежными коллегами, активное изучение и применение зарубежного опыта, открытий, технологий и новейших разработок
3.	Гуманность как одно из проявлений профессиональной деятельности, выраженное в создании условий, необходимых для творчества, эргономичности технических решений, заботе о безопасности и росте технической вооруженности труда, технологичности новых устройств и процессов, расширении удельного веса автоматизированных рабочих мест, необходимых для высокопроизводительного труда
4.	Эффективность научно-технической деятельности, преодоление затратной экономики, целевая направленность при решении научно-технических задач, способствующих снижению себестоимости продукции, ресурсосбережению и ресурсоэффективности, росту производительности труда
5.	Добросовестность, которая заключается, прежде всего, в исключении небрежного труда при выявлении несоответствий установленным правилам и реалиям, новым фактам, новым условиям, стремление добиваться официального, законного изменения устаревших норм деятельности
6.	Настойчивость в доведении новых инженерных решений до их реализации, в поиске истины, в разрешении сложных проблем
7.	Стремление к постоянному повышению профессиональной квалификации, обогащению знаний, приобретению профессиональных умений и компетенций, овладению современной компьютерной культурой, как необходимым условием освоения новейших методов познания, проектирования, разработки экономически грамотных, научно обоснованных технических решений, организации труда и управления, повышению общей культуры поведения и общения
8.	Активное просветительство, борьба с невежеством, некомпетентностью, технофобией, повышение технической культуры работников
9.	Организованность и дисциплинированность в мышлении и поступках
10.	Ответственность за выполнение взятых обязательств, реализацию своих идей и последствия инженерной деятельности, открытое признание ошибок

Стандартом Инженера АТЭС предусмотрены следующие универсальные и профессиональные компетенции, согласованные с требо-

ваниями Международного инженерного альянса (IEA), изложенными в «*Graduate Attributes and Professional Competences*» [8] (табл. 7):

Таблица 7.

**Универсальные и профессиональные компетенции, согласованные с требованиями
Международного инженерного альянса (IEA)**

1.	Осмысленное применение универсальных знаний (обладание широкими и глубокими принципиальными знаниями и готовность использовать их в качестве основы для практической инженерной деятельности)
2.	Осмысленное применение локальных знаний (обладание теми же знаниями и готовность использовать их в практической инженерной деятельности в условиях международной профессиональной мобильности)
3.	Анализ инженерных проблем (готовность к постановке, исследованию и анализу комплексных инженерных проблем)
4.	Проектирование инженерных решений (готовность к проектированию и разработке решений комплексных инженерных проблем)
5.	Оценка инженерной деятельности (готовность оценить значимость результатов комплексной инженерной деятельности)
6.	Социальная ответственность (готовность проявить высшую степень ответственности за социальные, культурные и экологические последствия комплексной инженерной деятельности в контексте устойчивого развития)
7.	Соблюдение законодательства и правовых норм (готовность соблюдать все юридические нормы и требования, в том числе в части охраны здоровья и безопасности при ведении инженерной деятельности)
8.	Этика инженерной деятельности (готовность к ведению инженерной деятельности с соблюдением этических норм)
9.	Организация и управление инженерной деятельностью (готовность к частичному или полному управлению одним или несколькими видами комплексной инженерной деятельности)
10.	Коммуникация (готовность к ясному и четкому общению с другими участниками комплексной инженерной деятельности)
11.	Обучение в течение всей жизни (готовность к непрерывному повышению квалификации и профессиональному совершенствованию, достаточному для поддержания и развития компетенций)

12.	Принятие инженерных решений (готовность к принятию инженерных решений на альтернативной основе, руководствуясь здравым смыслом в сложных условиях при противоречивых требованиях и недостатке информации)
13.	Ответственность за инженерные решения (готовность нести частичную или полную ответственность за принятие решений при ведении комплексной инженерной деятельности)

Перечни специальных компетенций, необходимых для осуществления самостоятельной практической инженерной деятельности в различных областях, формируются соответствующими Экзаменационными комиссиями Сертификационного центра Инженеров АТЭС [8]. Инженеры, подтвердившие свои компетенции, получают документы «Евроинженера» общемирового образца, позволяющие выполнять работы любой сложности по всему миру без ограничений. Приведенные выше профессиональные и этические требования к Инженеру АТЭС наглядно демонстрируют тот высокий уровень профессиональных компетенций, которым должен отвечать современный профессиональный Инженер. Человек, обладающий знанием, способен направить его не только на пользу обществу, но и во вред. Человечество сегодня стоит на пороге технологической сингулярности. Различными аналитиками период ближайшего будущего формулируется как – сингулярность (Singularity) – период времени, когда скорость технического развития будет настолько высока, изменения окружающего мира будут настолько фундаментальны, что это кардинально изменит все наше существование за очень короткое время. Сингулярность полностью изменит наш мир, наши взгляды на прошлое и будущее, изменит само понятие жизни в целом. Основной идеолог сингулярности Реймонд Курцвейл говорит: «Многим людям тяжело понять, почему это произойдет. Но это неизбежно так же, как восход солнца. И уже сейчас мы видим первые лучи этого солнца в виде всех технологий последних двадцати лет» [9].

Еще одно важное философское течение современности трансгуманизм (от лат. *trans* – сквозь, через, за; лат. *humanitas* – человечность, *humanus* – человеческий, *homo* – человек) – рационалистическое мировоззрение, основанное на осмыслении достижений и перспектив науки, которое признает возможность и желательность фундаментальных изменений в положении человека с помощью передовых технологий с целью ликвидировать страдания, старение и смерть, а также значительно уси-

лить физические, умственные и психологические возможности человека. Человечество все больше *рассуждает об объединении человека и машины в одно целое*. Все больше и больше людей включается в осознанный эволюционный процесс. Многие чувствуют грядущие изменения на интуитивном уровне, а некоторые энтузиасты активно способствуют этому. В речевом обороте появляются новые термины: экзоскелеты, аугментация и т.д. Сегодня мы являемся свидетелями надвигающейся робототехнической революции, которая принципиально изменит практически жизнь человека. Одной из тенденций грядущего будущего является киберспорт. Не только компьютерные игры, а обычные физические соревнования, в которых принимают участие аугментированные люди. Первая олимпиада для киборгов пройдет в 2016 году в Цюрихе [10].

Еще в древнем Египте существовали моральные нормы поведения врача. Современные врачи обязательно принимают Клятву Гиппократова, суть которой «не навреди». Существует большое количество бесчеловечных, опасных, вредных инженерных изобретений и нет смысла их перечислять. Одновременно существуют труды с ярко выраженным положительным эффектом. Но в настоящее время все чаще появляются инженерные решения – «пограничные», либо «двойного назначения», и то, как они будут применены, требует от разработчиков твердых этических норм. К примеру, по идеям самого известного пророка наступающей сингулярности Рея Курцвейла люди вообще прекратят своё существование уже через несколько десятилетий, причём добровольно. В то же время слияние с искусственным интеллектом и загрузка сознания дадут человечеству бессмертие. Оба сформулированных положения требуют глубокой этической оценки.

Современный инженер и ученый в своей профессиональной деятельности, как и врач, должен придерживаться ключевого принципа – «не навреди»: не навреди человеку, не навреди экологии, не навреди обществу и т.д. Грядущая технологическая сингулярность и уже-

сточение требований к профессиональным, этическим нормам и нравственным ценностям современного российского инженера, настоятельно требуют кардинального изменения как системы подготовки инженерных кадров, так и изменения отношения общества к профессиональному Инженеру.

Существующие образовательные программы подготовки инженеров, в том числе и разработанные на основе ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт) третьего поколения не в полной мере отвечают качественной подготовке «профессионального инженера». Система государственной аккредитации образовательных программ не создает условия для получения российскими инженерами звания «Евроинженер» («профессиональный инженер») [11]. Поэтому профессиональный и нравственный рост должен выполняться российскими инженерами самостоятельно в ходе процесса самообразования.

Литература

1. Лондонское королевское общество по развитию знаний о природе [Электронный ресурс] // The Royal Society of London for the Improvement of Natural Knowledge: офиц. сайт. – URL: <https://royalsociety.org/about-us/> (дата обращения: 19.04.2014).
2. Русское техническое общество [Электронный ресурс] / Авторы Википедии // Википедия, свободная энциклопедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=62152541> (дата обращения: 19.04.2014).
3. Ситцев, В.М. Сертификация российских специалистов на звание «Евроинженер» / В.М. Ситцев, М.Ю. Рачков // Инженерное образование. – 2010. – №6. – С. 63 – 70.
4. Постановление РосНИО № 2-4/18/14-1/2-5 от 04.04.2013г. О XIV Всероссийском конкурсе «Инженер года-2013» [Электронный ресурс]: Сайт РосНИО. – URL: <http://rusea.info/tree/?id=3>(дата обращения: 19.04.2014).
5. Кодекс этики ученых и инженеров [Электронный ресурс] / Редакция Российского Союза научных и инженерных общественных организаций. – Принят III съездом Российского Союза НИО от 19.02.2002г. – URL: <http://www.rusea.info/tree/?id=15> (дата обращения: 19.04.2014).
6. Положение о проведении XIV Всероссийского конкурса «Инженер года-2013» [Электронный ресурс]: Сайт РосНИО. – URL: <http://rusea.info/tree/?id=3> (дата обращения: 19.04.2014).
7. Кодекс профессиональной этики Инженера АТЭС [Электронный ресурс]: Центр международной сертификации технического образования и инженерной профессии: офиц. сайт. – Томск. – URL: <http://portal.tpu.ru/apec/certification/requirement/code> (дата обращения: 19.04.2014).
8. Перечень универсальных, профессиональных и специальных компетенций инженера АПЕС [Электронный ресурс]: Центр международной сертификации технического образования и инженерной профессии: офиц. сайт. – Томск. – URL: <http://portal.tpu.ru/apec/certification/requirement/competences> (дата обращения: 19.04.2014).
9. Ромул, М. Сингулярность действительно близко. Адаптация и интерпретация труда Raymond Kurzweil «Singularity is near» [Электронный ресурс] / Марк Ромул // NovaDeus. – 2013. – URL: <http://novadeus.com/wp-content/uploads/Singularity.pdf>(дата обращения: 19.04.2014).
10. Кибатлон 2016 [Электронный ресурс] // NovaDeus. – URL: <http://novadeus.com/kibatlon-2016/> (дата обращения: 19.04.2014).
11. Ельцов, В.В. К вопросу о подготовке и сертификации российского «профессионального инженера» / В.В.Ельцов, А.В.Скрипачев // Инженерное образование. – 2012. – № 9. – С. 46-55.

УДК 378.14

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КУРСА ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ ДЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Н.А.Читалин, Ю.И.Никитина

Аннотация

В статье рассматриваются педагогические проблемы современного медицинского образования связанные с резким увеличением потока информации общего и фундаментального характера и непрерывным ростом технической вооруженности процесса диагностики, клинической хирургии и лечебного дела в целом. Вскрыты глубинные мотивы снижения качества профессионального медицинского образования ввиду недостаточности знаний физики и математики студентами медиками, которые не дополнены ими в школьный период.

Ключевые слова: проектирование образования, фундаментализация, профессионализация, политехническая компетентность, медицинская и биологическая физика, учебно-методический подход.

Abstract

The article considers pedagogical problems of modern medical education connected with heavy increase of flow of general and fundamental information and also with constant growth of technical level of diagnostics and clinical surgery and medical care in the whole. Deep reasons of degradation of professional medical education due to the lack of knowledge in physics and mathematics among medical students, which they failed to get during school studies are revealed.

Keywords: project process in education, fundamentalization, professionalization, polytechnic competence, medical and biological physics, academic approach

XXI век – век информационного бума и инновационных информационных технологий. Поток информации в сутки достигает фантастических размеров, если его направить на одного человека не для понимания, а только для элементарного прослушивания, то человеку потребуется 20 лет жизни на каждый суточный объем выдаваемой информации. А с осмыслением этого объема информации, информационная нагрузка во много раз больше в зависимости от невротического состояния человека. Интернет, радио и теле коммуникации, архивированные компакт-диски и электронные учебники, флеш - память всевозможных форматов, навязчивые рекламы – насилующие восприятие и не требующие осознания, далеко не предельный список носителей информации в буквальном смысле сегодня окружают человека, формируют, так называемую «информационную среду» человека, составляют креатив сегодняшнего дня.

Процесс образования в складывающихся условиях «информационного бума» или «хаоса», вполне естественно обязан, говоря современным языком, «переформатироваться». Многие же педагоги стали говорить о необходимости «перезагрузки», а в какой формат и правильно ли это? [1]

Классическая педагогика с первых дней своего основания пытается решить проблему обеспечения качественного процесса усвоения учащимися информации, которая превращается в конкретные знания, в этом смысл и суть самой педагогики. Синтез информации с педагогическими навыками преподавателя формирует процесс рождения качественных знаний у обучаемого [2].

Требования к квалификации педагога достаточно давно эмпирически определены и закреплены соответствующими нормативными требованиями отраслевых министерств и ведомств отвечающих за качество образования.

А вот отбор информации для обеспечения качественного образования лежит, как правило, со всей полнотой ответственности на самом педагоге. И именно педагог ответственен за отбор информации для своих лекций и прочих дидактических воздействий на своих подопечных [3].

Механическое увеличение потока даже специализированной информации для учебного процесса приводит часто к рецидиву у студентов старших курсов, получившему название – «информационный невроз». Смысл информационного невроза студентам понятен, когда «в одно ухо влетает, а из другого вылетает», в лучшем случае остается «эхо» от траектории полета информационного «снаряда». Но это было в сравнительно недавнем прошлом, а сегодня, с многократным увеличением потока учебной информации, защитная реакция мозга студента, в форме «не восприятия информации» существенно возросла. Непонимание становится способом защиты, а знания становятся поверхностными, не глубокими, не имеющие прочных корней и фундаментальности [4].

Российское высшее образование стало терять свои позиции. Качество образования, как это не странно звучит, стало падать с увеличением потока учебной информации. Мозг студента «позволил себе» расслабиться при наличии широкого спектра носителей информации предоставляемых «при первом требовании» и обращении к ТСО (технические средства обучения). В недавнем прошлом лаборатории ТСО были инновационным и неотъемлемым атрибутом каждого «продвинутого» или элитного вуза. Службы ТСО делали своё важное положительное дело в структуре учебного процесса до конца XX столетия. Шло время, и буквально шквально развивался технический прогресс в области обеспечения информационного бума, носителей информации станови-

лось все больше: пленочные магнитофоны сменялись на компакт дисковые, затем на цифровые носители и т.д., видео-лекции стали наполнять видеотеки библиотек. Внеаудиторное время самостоятельных занятий студента стало интенсивно заполняться «дистанционными учебными продуктами», как казалось на первый взгляд, – с лихвой заменяющие преподавателя. Робототехника постепенно стала вытеснять педагога из учебного процесса. Робототехника породила феномен робостудента высшей школы и робото-ученика средней общеобразовательной школы.

Знания без осознания (осмысления) стали приветствоваться органами контролирующими образование. Так появилось на свет ЕГ. Компьютерная или фотографическая память правильного ответа на поставленный ЕГ вопрос становится критерием знаний ученика! Логика мышления, индивидуальный нейро-менеджмент в ЕГ остались невостребованными, патриархальными элементами, ретроспективами уходящего российского образования. Тотальное тестирование в технологии дистанционного образования существенно увеличило «пропускную способность» в учебных Центрах и вузах, где образование представляется разнообразностью бизнеса и эффективность образования измеряется финансовыми доходами и прибылью вуза, а качество образования в расчетах не фигурирует.

Классическая технология российского образования явно стала терять свои фундаментальные основы и стала походить на технологию образования, скопированную с Запада. Западный вариант технологии образования, на самом Западе применяется только для контингента из среды «обслуживающего персонала». В этом заключается специфика образования для народа, истеблишмент обучает своих чад в vip-учебных заведениях, где блестяще используется классическая российская педагогика, отчего российским профессорам «старого закала» всегда предоставлен ангажемент в университетах, таких как Гарвард, Оксфорд, Кембридж или Сорбонна.

Российская высшая школа сегодня постепенно превращается в некий предпринимательский бизнес в форме частно-государственного партнерства, с критериями эффективности финансового порядка. Качество образования при этом в лучшем случае, может интересовать только будущих работодателей, кото-

рым нужны грамотные специалисты. А российский истеблишмент направляет своих детей на учебу за рубеж в элитные вузы, т.к. ему не безразлично качество образования у собственных наследников для последующего формирования клановой среды и управления семейным капиталом, как в России, так и за рубежом.

Народное образование в России по непонятным причинам, переходит на Западные стандарты подготовки усредненных специалистов, где личность человека незаметно трансформируется из Homo sapiens в Homo faber. 20 лет тому назад российский студент мехфака университета без запинки мог дать ответ на вопрос – сколько будет: два прибавить два и умножить на два. У него был ответ – 6, а у профессора математики одного из университетов США получалось – 8. И «профессор» наглядно сможет продемонстрировать «правильность» своего ответа с помощью калькулятора (если в него не введена соответствующая программа)! Вот и ответ на вопрос фундаментальности знаний и качества российского (уходящего) и западного (массового, инновационного для России) высшего образования.

Процесс фундаментализации и профессионализации образования в России эволюционирует практически с зарождения самой потребности образования. Проблема носила и носит различные оттенки в учебных заведениях разного профиля и разных специальностей.

В настоящей работе остановимся на проблеме фундаментализации и профессионализации образования в медицинском вузе по двум причинам:

1. Необходимо предотвратить вытеснение человека из диагностической врачебной деятельности «машинами». Робототехнике не нужно поклоняться из расчета пресловутой рентабельности и экономической псевдо эффективности.

2. Качество знаний врача должно повышаться адекватно времени и требований современного общества.

Начнем с последнего. Российское общество развивается динамично и уровень знаний об окружающем мире и собственной биологии у человека повышается автоматически и тем более, сегодня во время информационной экспансии. Врач, если он не меняет своих представлений о необходимости изменений собственного отношения с пациентом, становится всё более, похож на замкнутого в себе эскула-

па или малограмотного лекаря с амбициями чванливого всезнайки в последней инстанции. У пациента, такой с позволения сказать врач, вызывает чувство раздражения. Меняет ситуацию в положительную сторону только эффект облегчения в недуге случайно или не случайно, заключенного в предписанном лечении. Но, к сожалению, положительный эффект в подобных случаях встречается все реже. Сегодня врач не может обходиться без активного участия пациента в ходе диагностики и самого лечения. Вот здесь и кроется первый уровень проблем врача: соответствует ли его уровень общего высшего (не медицинского) образования современному обществу в целом и уровню образования отдельно взятого пациента? Почему врач начинает дистанцироваться от пациента, прикрываясь ложным представлением – «эффект лечения будет выше, чем меньше о сути недуга знает пациент» или расхожее – «меньше знает, крепче спит»? В недалеком прошлом подобное может и, сбавывало ввиду низкой образованности общества в целом. Но сегодня? Пациент стал образованным и врач вдруг ощутил, что он не знает биохимии, биофизики или той же математики и элементарной биологии, а особенно физики и информатики. И он вынужден «прятаться» за ширму «профессионального таинства», доступного только «посвященным» и никак не являющимся делом ума пациента. Это ведет к конфликтным ситуациям и резкому снижению качества лечебного дела в целом по стране. Врач не может становиться ремесленником, даже если он прекрасно владеет своим «ремеслом», Врач – ремесленник хорош только на подхвате, но до консилиума его допускать никак нельзя, как и до работы с пациентами. Здесь следует расставить акценты, и пояснить какой «подхват», какие консилиумы и какие пациенты. Блестящий врач – ремесленник, безусловно, фантастически эффективен в борьбе за жизнь человека, когда на счет идут минуты и секунды. Это борьба со смертью, борьба за жизнь. Место подобного ристалища – «Скорая медицинская помощь» и подразделения «Медицины катастроф». Там нет им равных! Основная когорта врачей призвана бороться с недугами, т.е. с болезнями за выздоровление и за профилактику здоровья. Здесь всегда партнером должен выступать пациент (в первом случае пациент не участвует по вполне понятным причинам). А в подавляющем большинстве случаев рядовой

медицинской практики сегодня в партнерстве пациенту отказывает сам врач, боясь дезавуировать собственную малограмотность и узость кругозора не выходящего за рамки узко профессиональных знаний.

Выход из ситуации один – медицинское образование должно усилить фундаментализацию и профессионализацию знаний по базовым предметам медицинских специальностей, как по линии профессиональной направленности, так и по общеобразовательной подготовке. Только усилением потока текущей информации поставленной задачи - расширения кругозора и широты знаний, как ни странно, но добиться невозможно. Нейро – менеджеры в порядке профилактики информационной «передозировки» пороги восприятия мозга обучаемого уже установили [6].

Пути активации дополнительных возможностей усвоения информации сейчас интенсивно исследуются, но это видимо будет следующий инновационный путь. Эффективным был и остается путь фундаментализации и профессионализации образования, он еще далеко не исчерпал свои возможности. Если вспомнить время основания естественных наук, время расцвета гения М.Ломоносова в России и целой плеяды ученых Запада таких, как Томас Юнг, Дальтон, Роберт Майер, Герман Гельмгольц и другие, то станет понятным изречение Томаса Юнга: «Нет науки сложностью превосходящую медицину». Вопросы, которые ставила и ставит сегодня медицина, побуждают многие науки к активному поиску решения своих задач. Сакраментальное изречение Велликого Галена (II век н.э.): «Познай самого себя, и ты познаешь весь мир» узаконила соотношение и поля деятельности медицины и физики. Первым занимается медицина, вторым – физика. Да и саму первооснову физики по сути создали врачи того времени.

Сегодня ситуация в российском медицинском образовании крайне сложная. В классических не медицинских высших заведениях таких, как Московский государственный университет им. М.Ломоносова был открыт факультет фундаментальной медицины, в Казанском государственном университете им. В.И.Ульянова (Ленина) на физическом факультете была открыта специализация «Медицинская физика» и т.д. по ведущим вузам России. Что происходит? Ответ лежит на поверхности: спонтанно происходит реструктуризация модели меди-

цинского образования с целью его фундаментализации, профессионализации и приведения в соответствие требованиям времени.

Западная высшая медицинская школа уже давно двухэтапная. Учеба в общеобразовательном колледже в обязательном порядке предшествует обучению в медицинском колледже. В нашем случае оптимальным будет для врача окончание физического факультета Казанского университета с получением специализации «медицинская физика» (к примеру) и окончание непосредственно самого медицинского университета. Основы фундаментальных знаний физики, никак дурно не отразятся на квалификации врача, а сделает его вполне полноценным собеседником любого пациента и специалистом реально представляющим причинно-следственные связи, с широким спектром логики выбора лечебных приоритетов и самостоятельности в выборе оптимального курса лечения.

Образы современных врачей (актерские работы Михаила Пореченкова – доктор Тырса и Ивана Охлобыстина в роли врача – наставника «интернов») великолепны и по форме и по содержанию. Высокий интеллект и высочайший профессионализм, как раз то, что отвечает запросу сегодняшнего дня и, что должно стать креативом современного врача. Иначе на экране будет одно, а в реальной жизни совсем другое. Кстати оба талантливых актера вывели образ современного врача на весьма высокий интеллектуальный и профессиональный уровень, и наглядно показали, каким должен быть современный врач, а заодно поставили точку в нескончаемом споре тех, кто «за» пренебрежительное отношение к базисным дисциплинам в образовании врача и тех, кто «за фундаментальные знания у врача». Оба экранных персонажа – врачи самородки, а для массового наполнения медицины и органов здравоохранения подобными и, безусловно, желанными кадрами врачей требуется двух этапная высшая общая и высшая профессиональная подготовка. Продолжительность медицинского образования увеличивается, но и качество возрастает соответственно. А пока в режиме отведенного учебного времени мы попытались найти путь применения в медицинском образовании концепции многоуровневой фундаментализации содержания профессиональных знаний у будущих врачей.

Если фундаментализацию рассматривать как процесс обобщения научных представлений более высокого (современного) уровня, то наиболее эффективным, видимо, будет путь дискретного (по предметного) творческого процесса многоуровневой фундаментализации и профессионализации содержания конкретных дисциплин и отдельных циклов в целом. По сути, мы таким образом модифицируем саму модель обучения будущих врачей, не разрушая традиционных параметров учебного процесса.

Многоуровневая фундаментализация и профессионализация содержания конкретных дисциплин и циклов в целом значительно поднимет возможности врача к экстремному переобучению на новую специальность или специализацию. Этому будет способствовать развитие гибкости мышления и умение мыслить глобально заложенные в сам принцип фундаментализационной модели обучения будущих врачей.

Эффективность фундаментализационной модели обучения прямо зависит от точности выбора «реперных» (опорных) дисциплин специальности, которые становятся «центрами притяжения» инновационных научных представлений, своеобразным креативом, трансформировано направленным в будущее и безусловно имеющим апробированные «корни» в далеком прошлом.

В цикле естественно-математической подготовки будущих врачей, мы выбрали дисциплину – «Медицинская и биологическая физика», на наш взгляд полностью соответствующая понятию «реперная» или опорная в системе фундаментальных знаний будущего врача.

Регулярно поднимаемый вопрос качества учебного процесса в медицинских вузах, заставил обратить внимание на существующую проблему хронического отсутствия достаточных знаний у абитуриентов по физике в объеме школьной программы. С появлением ЕГЭ проблема усугубилась, т.к. стандартное тестирование требует стандартных ответов и не более того. Владение логикой причинно-следственных связей физических явлений в ЕГЭ не присутствует. Медицинская и биологическая физика в отсутствии основ знаний по «школьной» физике и отсутствию элементарной математической логики понимания обсуждаемого процесса развития болезни для студентов первого курса становятся недоступными. Вывод один:

фундаментализации необходимо подвергнуть весь объем знаний по физике предлагаемый школьной программой. Это большая самостоятельная работа по обобщению научных представлений адекватно времени и, перевод их в более высокий уровень знаний для выпускников российских средних общеобразовательных школ, получающих медицинское образование. Пока же мы вынуждены восполнять недополученное в средней школе в стенах медицинского вуза в качестве фундаментализированного ликбеза школьной физики и делать это приходится на младших курсах обучения, по дисциплине «Медицинская и биологическая физика». Модель обучения будущего врача автоматически обязана видоизмениться. Изменение модели обучения на старте вызывает цепную реакцию потребности применения технологии фундаментализации самой дисциплины «Медицинская и биологическая физика». Как показывает превентивный дидактический анализ предмета «Медицинская и биологическая физика», уровень научных представлений в содержании предмета, требует постоянного процесса аналитического обобщения в детерминации комплексного повышения уровня знаний будущих врачей, соответственно последних открытий в физике, химии, биологии, молекулярной генетики и т.д. В противном случае остается низким не только кругозор будущего врача, но и страдает уровень его компетенции, снижается потенциал его профессиональных качеств, теряется способность к гибкому мышлению и умению мыслить глобально, быстро переучиваться и качественно осваивать новое медицинское оборудование и новые виды деятельности в лечебном деле. Усвоение знаний клинического профессионального цикла у студентов остается пониженным и отстает от требований современной медицины (и подопечного пациента). Врач становится уязвимым и инстинктивно начинает прятаться от пациента за стену напускной профессиональной непроницаемости.

Значение предмета «Медицинская и биологическая физика» в структуре формирования профессиональных знаний, навыков и умений будущего врача трудно переоценить. Именно с этих позиций мы приступили к главному условию: совершенствования содержания дисциплины «Медицинская и биологическая физика» в модели обучения современного врача. Сам предмет «Медицинская и биологиче-

ская физика» представляет собой прекрасную основу для формирования политехнической компетентности будущего врача, которая закладывается ранее при изучении физики и математики в медицинском вузе.

Концепция многоуровневой фундаментализации содержания профессионального образования [7], предложенная нами, как нельзя лучше позволила модифицировать содержание дисциплины «Медицинская и биологическая физика» и профессионализировать формат общеобразовательных курсов физики и математики в полном соответствии с поставленной задачей их применения для медицинского образования.

Использование технологии многоуровневой фундаментализации существующего содержания стандартного курса «Медицинская и биологическая физика» привело к обновлению ряда методических особенностей в учебном процессе освоения предмета вызванных фундаментализацией и профессионализацией его содержания, а так же и самой модели обучения предмету.

Установить и объективно оценить прямую зависимость уровня обучаемости (усвоения) от физико-математической подготовке студента и встроенного фундаментализационного блока можно было только в режиме реального времени и с помощью соответствующего эксперимента.

Суть педагогического эксперимента в нашем случае заключалась в закреплении на практике инновационной модели обучения по предмету «Медицинская и биологическая физика» спроектированной в полном соответствии с требованиями технологии многоуровневой фундаментализации и профессионализации знаний позволяющей активировать потенциал студента для постоянного профессионального образования через всю жизнь. Активированного потенциала на базе фундаментализированных знаний должно хватить на все последующие этапы повышения квалификации, на всю дистанцию профессионального роста будущего врача.

Настоящая работа посвящена применению концепции многоуровневой фундаментализации и профессионализации дисциплины «медицинская и биологическая физика», как способ производства современных общих представлений и знаний о «природе вещей» и окружающем человека мире.

Концепция многоуровневой фундаментализации и профессионализации конкретной дисциплины уже инновационна по своей сути [8], но технология её внедрения требует применения дополнительных инноваций чисто практического плана в связи с ограниченностью учебного времени, колоссальным увеличением потока информации в том числе и по исследуемой дисциплине, а также с проявлением проблем «нейро-менеджмента» у самих студентов – будущих врачей.

Современное информационное общество за счет использования Интернета, технических средств и сервисов переходит на качественно новый уровень, что очень важно грамотно отразить в методических особенностях процесса образования, т.е. применить к решению нашей основной задачи – многоуровневой фундаментализации и профессионализации знаний [9].

Smart – понятие, перенесенное в кибернетику из английского языка, может характеризовать свойство человеческого сознания интегрировать в объекте изучения два элемента и более, ранее не соединяемых без использования информационных технологий. Это технология интеграции двух и более информационных объектов в одном. «Два в одном» это понятие сегодня становится своеобразным креативом. Так улавливается смысл одного из малоизученных (но крайне необходимых сегодня) свойств информации в глобальном информационном поле, и особенно в применении к учебному процессу.

Smart-подход в применении к концепции многоуровневой фундаментализации и профессионализации образования имеет принципиальное отличие от применения его в повседневной жизни современного человека. Первый и основной вектор smart подхода в образовании должен быть направлен на расширение возможностей усвоения фундаментальных знаний и активизации интеллектуального потенциала студента, а не только умению управлять информацией. Смена курса российского образования от процесса усвоения, как можно большего количества информации, к умению управлять информацией с использованием компьютерных технологий, требует существенного оперативного академического обоснования, а не своего спонтанного развития. В противном случае мы начинаем интенсивно развивать робототехнику и человеческие роботонавыки в ущерб росту интеллектуального капи-

тала человека. Формат повышенного усвоения информации должен иметь четкую направленность профессионализации образования.

Предшествующий эксперименту дидактический анализ учебно-методического материала составляющего основную базу знаний по предмету «медицинская и биологическая физика» позволил установить постоянно возрастающую тенденцию существенного смещения приоритетов развития высшего медицинского образования в целом в сторону усиления профессиональных практических компетенций на фоне недостаточности теоретических фундаментальных знаний.

Профессиональная компонента образования постепенно замещает фундаментальную. В этом, видимо, и кроется феномен постепенного перерождения врача в своей специальности из Homo sapiens в Homo faber. Врачи от поколения к поколению перерождаются из врачей разумных (мыслящих, знающих) в врачей-ремесленников. Умение принимать ответственные решения с прогнозом их возможных последствий постепенно теряется, а груз ответственных решений перекладывается на административный аппарат. Сегодня даже традиционная клятва Гиппократу стала анахронизмом.

Проектированием содержания медицинского образования в последние годы практически никто не занимался, тогда, как собственно проектирование содержания образования, сегодня как никогда востребовано. Проектирование образования сегодня получило свое академическое стратегическое развитие в Российской академии образования (РАО) [10].

При проектировании содержания медицинского образования, как и в разработке модели обучения, безусловно, должна в основе лежать экономика знаний. Фундаментальная компонента в экономике знаний величина, постоянно меняющаяся согласно интенсивности научного прогресса соответствующего исторического периода, но она никогда не должна снижаться до определенного уровня, за которым наблюдается интеллектуальная стогнация и профессиональная деградация врача. Фундаментальные науки, такие как физика, обеспечивают целостность представления научной картины мира. Они формируют междисциплинарные знания для осмысленного продуктивного постижения профессиональных дисциплин [11]. Только четкое представление и понимание

природы процессов и явлений делают осмысленными профессиональные умения и навыки у врача. Без знания фундаментальных основ этого добиться практически не возможно. Фундаментальная подготовка обеспечивает системность знаний и как следствие, обеспечивает будущего врача возможностью творческого подхода к решению поставленных задач и более действенных методов лечения.

Проблема фундаментализации и профессионализации знаний состоит не в отсутствии фундамента, а в отсутствии четкого определения его состава, места и должного дидактического представления [12]. Так место фундаментальных знаний физики в медицинском вузе отведено, согласно формальной логике, в учебном процессе первого курса. С одной стороны, это вполне понятно, так как элементарная логика позволяет установить простейшие связи между явлениями, между причиной и следствием. Но медицина, природа которой весьма подвижна и изменчива, требует постоянного познания и вскрытия этих изменений, в чем заключен потенциал диалектической логики. Использование диалектической логики требует высокой философской подготовленности, чего, естественно, мы не можем требовать от студента первокурсника. Только за общеобразовательным блоком и завершением философской подготовки будущего врача мы сможем рассчитывать на эффективное применение диалектической логики в действиях будущего врача и избирательности в усвоении знаний студентами старшекурсниками. И так, согласно логике, на третьем и четвертом курсах медицинского вуза необходимо отыскать место предмету «Медицинская и биологическая физика» (его части) именно с целью фундаментализации и профессионализации знаний будущих врачей. Сегодня же знания у студентов формируются только на основе формальной логики первокурсника, а диалектику врачи познают на практике в режиме колоссальной ответственности с применением корпоративной взаимовыручки и яркой защиты «чести мундира» при врачебных ошибках.

Помимо диалектической логики, существенную роль играет в медицинском образовании состав фундаментальных знаний по физике. И вот здесь «медвежью услугу» будущим врачам преподносит постоянно снижающееся качество школьного образования, где сегодня полностью забыты навыки применения фунда-

ментальных методов познания при обучении физики. Методы познания физики в школе введены в образовательный стандарт по физике, но, увы, они перестали быть востребованы всеупрощающей системой ЕГЭ. Фотографическая память учащегося не требует никакой логики. Школьные знания физики год от года становятся все слабее и слабее. Научные методы познания для разрешения учебно-познавательных проблем медикам первокурсникам необходимо включать в изучение в самостоятельную внеаудиторную работу и стимулировать под любым предлогом, т.к. без этого не возможно дальнейшее обучение медицинской специальности. Одновременно следует отметить резкое сокращение учебных часов и соответственно объемов программ по фундаментальным общеобразовательным дисциплинам за счет расширения программ прикладных дисциплин и практик. Эта тенденция почему-то считается современной и необходимой для формирования знаний современного врача. Однако практика сегодня указывает на совершенно обратный эффект: нехватка фундаментальной физико-математической подготовки для освоения новейшей техники и медицинских технологий врачами приводит на практике к простому новейшего дорогостоящего оборудования, что многократно снижает уровень всего лечебного дела.

В США, к примеру, большинство патентов по медицинскому оборудованию подаются врачами. Это первый показатель их полноценной фундаментальной физико-математической подготовки. Четыре года подготовки в медицинском колледже перед поступлением в медицинский университет дают запланированный эффект профессионального «прозрения». Теоретические фундаментальные знания колледжистов физико-математического блока становятся фундаментом знаний врача. Такой врач понимает инженера-физика, стоящего рядом с ним у компьютерного томографа с полуслова, и консилиум проходит куда эффективнее и без сомнений в отношении политехнической компетентности врача, которой вполне хватает для диалога с инженером – медицинским физиком.

Сегодня фундаментальные разносторонние знания врачу крайне необходимы для развития творческого мышления в повышении эффективности лечебного дела и формирования собственной личностной гармонии с обществом и окружающей действительностью. Ана-

лиз современного содержания дисциплины «Физика, математика» в структуре образовательного процесса студентов-медиков указывает на весьма слабое освещение вопроса: «для чего необходима физика врачу?», а главное – для каких профессиональных дисциплин и в каких навыках и умениях найдут своё применение фундаментальные знания физики и математики. Парадоксально, но знания медицинской физики сегодня на несколько порядков выше у специалистов, инженеров – физиков, специализирующихся в медицинской физике, чем у врачей, специальность которых объективно требует этих знаний. Сложившаяся ситуация с дисциплинами «Физика, математика», «Медицинская и биологическая физика» в современном медицинском образовании требует объективной профессиональной оценки и реформирования с позиций требований современного лечебного дела и медицины в целом.

Для поставленной цели, мы приняли решение разработать обновленный курс физики и математики на основе многоуровневой фундаментализации и профессионализации знаний у будущих врачей. В задачи обновления курса физики и математики вошли:

1. На современной основе знаний фундаментальной физики и последних открытий в синхронном математическом сопровождении, раскрыть базовые физические понятия и явления отражающие современные возможности их применения в диагностике и медицине в целом.

2. Применить кластерный анализ в оценке эффективности когнитивного подхода к обучению студентов младших курсов для фундаментализации и профессионализации медицинского образования по предметам физика и математика.

Литература

1. *Никитина, Ю.И.* Реформа российского образования и современные образовательные технологии / Сб. докладов международной научной

конференции «Образование, исследования и развитие», Болгария, Солнечный Берег, сент. 2010. - С. 9-10.

2. *Котельников, Г.П., Санталова, Г.В., Краснов, А.Н.* Менеджмент качества образования как неотъемлемая часть в подготовке высококвалифицированных кадров. // Журнал «Научная жизнь», Самарский гос. медицинский университет, 2012. - С. 11-15.
3. *Краснов, А.Н.* и др. Отдаленная эффективность когнитивного подхода к обучению при его применении в медицинском вузе. / Проектирование, контроль и управление качеством продукции и образовательных услуг / Материалы X Всероссийской конференции-семинара, 1-2 нояб. 2007.
4. *Волов, В.Т., Краснов, А.Н.* Кластерный анализ и оценка синонимии в квалификации ответов студентов. / Известия РАО. - М., 2004. - № 2. - С. 78-86.
5. *Иванова, С.А.* Плюсы и минусы информационных носителей в процессе образования. - М.: Педагогика, 2002. - С. 108-117.
6. *Савельев, С.В.* Происхождение мозга. - М.: Веди, 2005. – 368 с.
7. *Читалин, Н.А.* Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования / Дис. ... доктора пед. наук / Н.А.Читалин – Казань, 2006. – 350 с.
8. *Читалин, Н.А.* Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования / Н.А.Читалин. - Казань: Изд-во Казан. унта, 2005. – 272 с.
9. *Никитина Ю.И.* Smart – физическое образование // Учен. записки Ин-та социальных и гуманитарных знаний, 2013. Электронная Казань, 2013. - С. 360-363.
10. *Читалин, Н.А.* Принцип фундаментализации и профессионализации в проектировании содержания профессионального образования: теоретико-методологический аспект // Известия РАО. – 2011. - № 1. - С. 76-87.
11. *Никитина, Ю.И.* Реализация научно-методического обеспечения гуманитарной подготовки в медицинских вузах // Международный молодежный научный форум «Ломоносов 2011», Изд-во МГУ им. М.В.Ломоносова. - М., 2011.
12. *Читалин, Н.А.* Фундаментализация системы профессионального образования / Казанский педагогический журнал. - 2008. - № 8. - С. 19-26.

УДК 372.881.1:378.1

ОРГАНИЗАЦИЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ СПЕЦКУРСОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Е.В.Дорофеева

Аннотация

Вопрос об организации факультативных спецкурсов по иностранным языкам является актуальным и в наши дни. Для наиболее эффективной их организации необходимо изучение специфики и особенностей таковых занятий, понимание отличий факультативных занятий от элективных курсов, необходим учёт требований к организации и проведению факультативов, определение целей и задач, решаемых в рамках факультативных спецкурсов, применение различных форм и методов обучения, направленных на содействие развитию логического мышления студентов, наблюдательности, самостоятельности, проявлению их инициативы, развитию их творческого мышления, творческого потенциала и познавательного интереса к иностранным языкам.

Ключевые слова: факультативные занятия, спецкурсы, иностранные языки, цели, задачи, требования к организации и проведению, рекомендации, формы, методы

Abstract

The issue of the arrangement of optional (or additional) special courses on foreign languages is currently important nowadays. To effectively organize them it is necessary to study specifics and features of those classes and understand the differences between additional classes and the elective ones. We also have to take into account the requirements to the organizing and carrying out open classrooms, defining the purposes and the tasks solved within additional special courses, applying various forms and methods of training which are directed to help in developing logical thinking of students, their observation, independence, displaying their initiative, developing their creative thinking, creative potential and informative interest to foreign languages.

Keywords: optional courses, special courses, foreign languages, purposes, tasks, requirements to arrangement and realization, recommendations, forms, methods.

В связи с тем, что в последнее время в вузах наметилась тенденция к сокращению аудиторных часов на занятиях по некоторым дисциплинам, в частности, по иностранным языкам, и увеличению доли часов, отводимых для самостоятельной работы, встаёт вопрос об организации дополнительных занятий, вновь возрастает интерес к факультативным спецкурсам, так широко применяемым в конце XX-го столетия, факультативные занятия, тем самым, становятся всё более актуальными и в наши дни.

Для того чтобы эффективно организовать факультативный спецкурс, необходимо изучить специфику таковых занятий и учитывать особенности в их организации и проведении.

Факультативные занятия впервые появились в нашей стране в программах учебных заведений в 50-60-х годах XX века. Своё название они получили от латинского слова "fakultatis", что означает "возможный, необязательный, предоставляемый на выбор". Это были факультативы по русскому языку, математике, физике, химии, истории и обществоведению. Факультативные занятия по иностранному языку были введены в программу сред-

них учебных заведений в конце 60-х – начале 70-х годов, а высших учебных заведений – в начале 50-х годов, а именно, в 1953 году [6, с. 1].

Факультативные занятия – это, прежде всего, особая форма обучения, которая требует творческого подхода к выбору форм и методов их проведения, отвечающих интересам и склонностям обучаемых, к определению и развитию их индивидуальных способностей, к организации творческой учебной деятельности со стороны педагога и творческой самореализации студента в ней на основе сотворческого диалога, открывающего широкие возможности для творческого саморазвития обучаемых и преподавателей в области конкретной дисциплины [2, с. 32, 33].

Целью факультативов является развитие творческого потенциала студентов, определённых знаний, умений и навыков студентов в области конкретной дисциплины, повышение уровня их мотивации, творческих способностей, стремления к саморазвитию и самореализации своих творческих возможностей путём создания активной среды обучения.

Развитие знаний, умений и навыков происходит на факультативе путём вовлечения студентов с помощью разнообразных форм и методов в различные виды деятельности.

Что касается задач, решаемых факультативными занятиями, то здесь целесообразно выделить общие задачи и специфические (частные) задачи.

К общим задачам относятся:

– развитие познавательных интересов студентов;

– определение и развитие творческих способностей студентов;

– развитие стремления к творческому саморазвитию студентов и оказание содействия им со стороны преподавателей;

– овладение студентами методами научно-исследовательской работы;

– установление эффективных и адекватных пропорций между объёмом теоретической и практической подготовки студентов.

К специфическим (частным) задачам относят те задачи, которые решаются в рамках факультативов по конкретным дисциплинам. В области иностранных языков к специфическим задачам можно отнести: повышение уровня владения языком; повышение мотивации к изучению иностранного языка; совершенствование умения общаться в устной и письменной формах, где в качестве основных средств для достижения этой цели выступают виды речевой деятельности – говорение, аудирование, чтение и письмо и др.

Не следует путать факультативные занятия с элективными курсами, которые отличаются от факультативов тем, что являются обязательными, предусмотренными программой обучения в высших учебных заведениях, хотя и по выбору самих студентов. В свою очередь, факультативные занятия являются дополнительными занятиями, которые также выбираются студентами на добровольной основе, но обязательными занятиями не являются.

Элективные курсы выполняют следующие функции: 1) надстройка профильного учебного предмета, когда такой дополненный профильный учебный предмет становится в полной мере углубленным; 2) развитие содержания одного из базовых учебных предметов; 3) способствование удовлетворению познавательных интересов обучающихся в различных сферах деятельности человека; 4) изучение ключевых проблем современности, ориентация в

особенностях будущей профессиональной деятельности [1].

Рассматривая, таким образом, как приоритетные те или иные функции, элективные курсы делят на два вида:

1) имеющие ту же предметную направленность, что и профиль;

2) имеющие другую предметную направленность, когда профильные предметы смогут выступать как средство изучения другой предметной области.

Факультативные же занятия, с одной стороны, они могут быть дополнительными главами систематических занятий основного курса. Такие факультативы проводятся параллельно с занятиями по конкретной дисциплине, освещают вопросы систематического курса и имеют целью углубить знания студентов, усовершенствовать их практические умения и навыки, развивать интерес к данному предмету. С другой стороны, факультативные занятия могут быть специальными курсами, освещающими отдельные разделы современных научных знаний. Такие факультативы могут тематически проводиться не только параллельно с занятиями по основному курсу, но и опережать его или возвращаться к изученному на более глубокой основе, могут касаться вопросов и сведений, которых нет в основном курсе. Целью таких факультативов является отражение в образовании студентов современных достижений науки, техники и культуры, а также знакомство студентов с некоторыми проблемами и методикой работы в области той или иной науки.

Следует заметить, что факультативные занятия, являясь особой формой организации учебной деятельности, в виду своих особенностей, требуют творческого подхода к их проведению, применения активных форм и методов на занятиях, направленных на развитие познавательного интереса обучаемых, развитие их творческих способностей, творческого потенциала, раскрытие и реализацию их творческих возможностей.

К факультативным занятиям, как форме организации учебной деятельности, предъявляется ряд научно обоснованных требований, соблюдение которых обеспечивает эффективность процесса обучения:

– содержательная наполненность, информационная насыщенность, научность и духовно-нравственная направленность передавае-

мых студентам знаний, прочность отработываемых навыков; тесная связь содержания форм обучения с практикой обновления общества, а также опора на информацию, получаемую студентами по каналам средств массовой информации;

- обеспечение полной ясности, понимание и усвоения всеми студентами основных обобщений, навыков и приёмов умственных действий, методов самостоятельной работы;

- активно-деятельный характер взаимного общения, обучающего взаимодействия преподавателя и студентов, порождающий атмосферу творческого поиска и самостоятельных открытий;

- развитие интеллектуальной сферы и всех сущностных сил в процесс обучающей деятельности: ощущений, представлений, восприятия, теоретического и образного мышления, памяти, воображения, речи, чувств, а также зрения, слуха, обоняния, глотки, физических сил;

- эмоциональная насыщенность обучающего взаимодействия преподавателя и студентов, формирующая эстетическое отношение к изучаемому предмету и процессу познания;

- динамика структуры форм обучения, переход из одной формы в другую в зависимости от меняющихся обстоятельств процесса познания, уровня подготовленности, успешности продвижения студентов в усвоении материала;

- сочетание коллективно-массовой, групповой и индивидуальной работы, обеспечение взаимообучения студентов;

- сочетание обязательных учебных заданий с добровольной, по интересам и способностям коллективной, групповой и индивидуальной-творческой деятельностью студентов;

- формирование навыков работы с компьютером, самостоятельной обработки и анализа потока научной, художественной и политической информации;

- применение передовых, адекватных возрастным возможностям студентов, характеру научного материала и избранной форме методов обучения [4, с. 374, 375].

Учитывая, что факультативные занятия не являются обычными занятиями, предусмотренными программой высших учебных заведений, они имеют ряд особенностей в организации и проведении.

Во-первых, факультативные занятия проводятся регулярно, не менее двух часов в не-

делю. Участие в таких занятиях добровольное. Занимаются здесь, как правило, студенты, интересующиеся одними и теми же вопросами. Такие занятия могут удовлетворять познавательные интересы студентов и формировать у них потребность в самообразовании.

Во-вторых, выбор тематики и структура курса определяется примерной программой. Общие рамки проведения такой работы обеспечивают учёт объективных общественных интересов, а также уровень развития науки, техники и культуры. Программа факультативных занятий предусматривает гибкость учебного материала в деталях, полное использование местных условий и соответствующих возможностей, привлечение соответствующих специалистов, тесную связь с жизнью, принятие во внимание и дальнейшее совершенствование индивидуальных способностей и проведение коллективной работы на высоком уровне [5, с. 338]. Коррективы, которые внесёт в программу преподаватель, могут затронуть и объём курса (иные темы будут расширяться или сокращаться или даже опускаться), и порядок изучения тем. Внося свои изменения, преподаватель должен строить программу так, чтобы она помогала поддерживать и развивать интерес к предмету.

В-третьих, организация факультативных занятий, помимо освещения тех тем, которые будут изучаться, начинается также ещё и с разъяснительных организационных бесед о целях и содержании работы, формах занятий, их периодичности, длительности.

В-четвёртых, в факультативные занятия включаются студенты с различными склонностями и интересами, и задача этих занятий – удовлетворить и развить их интересы. Записывать следует всех желающих, в том числе и слабых студентов, если они действительно проявили склонность к изучению данного предмета.

В-пятых, на факультативных занятиях нет систематического воздействия отметки как непосредственного стимула учения. Подводя итог каждого отдельного занятия, преподаватель должен дать устную оценку работе студентов. Для официальной аттестации студентов можно устраивать обзорные занятия по темам семестра. Это позволяет строить занятия более разнообразно как в отношении места, так и форм проведения. Они могут проводиться в более непринуждённой обстановке, без стро-

гой фиксации успеваемости студентов, и здесь одной из задач преподавателя, ведущего факультатив, является создание с помощью разнообразных приёмов и форм работы атмосферы доброжелательности и непринуждённости, при которой студентам хотелось бы заниматься.

В-шестых, на факультативных занятиях нет опроса и проверки домашней работы в том виде, как это бывает на занятиях основного курса. Наблюдения при выполнении заданий и сведения, накопленные студентами в ходе их подготовки, ложатся в основу сообщений, рефератов, обзоров, докладов, статей и т.д. Выполнение подобных работ и есть «проверка домашнего задания» на факультативных занятиях. В конце семестра или в конце года целесообразно проводить анкетирование студентов, которое даёт полезные сведения, которые помогут преподавателю полнее узнать студентов и лучше организовать работу в будущем [2, с. 59-61].

Все эти требования и особенности в организации и проведении факультативов в полной мере относятся и к факультативным спецкурсам по иностранному языку.

На факультативных занятиях применяются различные формы и методы обучения. Выбирать их следует таким образом, чтобы они содействовали повышению эффективности обучения, а не вели только к внешней активности студентов. Выбор форм и методов на факультативных спецкурсах по иностранному языку определяется содержанием преподаваемого материала, степенью знакомства с ним студентов и их жизненным опытом в области иностранного языка, а также той дидактической задачей, которая выдвигается ходом обучения, необходимо учитывать уровень подготовки и общего развития группы и подбирать такие формы и методы сообщения нового материала, которые обеспечивали бы правильное его восприятие студентами, содействовали развитию их логического мышления, наблюдательности, способствовали бы развитию самостоятельности студентов, проявлению их инициативы. Необходимо помнить, что факультативы требуют творческого подхода к обучению, в связи с этим следует применять на одном занятии несколько методов и форм в различных сочетаниях в зависимости от характера материала, конкретных задач обучения. Вести преподавание на факультативных занятиях по

иностранному языку с помощью какого-либо одного «универсального» метода невозможно, поскольку отдельно взятый, изолированный от общей системы метод обучения не обеспечивает достаточно плодотворной деятельности, такие занятия будут скучными, неинтересными, что является недопустимым на факультативных занятиях по иностранному языку. Именно поэтому при выборе форм, методов и приёмов обучения, конструируя каждое занятие на факультативном курсе, преподавателю необходимо взвесить все «за» и «против» применения данных форм, методов и приёмов, и на основе тщательного анализа подобрать такое их сочетание, которое обеспечивало бы высокую эффективность учебного процесса, оптимальную результативность учебной деятельности всех групп студентов при рациональном расходе времени.

Наиболее эффективными и приемлемыми формами и методами проведения факультативных занятий по иностранному языку, можно назвать следующие:

1. теоретические занятия (лекции, беседы, дискуссии, рассказы, объяснения, на которых студентам сообщаются новые сведения или обобщаются и углубляются полученные знания);
2. практические занятия (семинары, работа по выбранной теме, творческие работы и задания, сообщение (изложение) докладов);
3. конференции, включающие в себя самостоятельную работу, на которых студенты делают доклады и сообщения;
4. конкурсы (тематические, предметные);
5. нетрадиционные методы (метод проектов; групповая терапия; «жужжащая группа», «аквариум» и др.);
6. метод проблемного обучения;
7. ролевые игры;
8. наглядный метод (иллюстрации, демонстрации), в том числе и видеометод (использование учебного телевидения, видеофильмов, видеофрагментов);
9. сочетание фронтальной, коллективной, групповой и индивидуальной форм работы;
10. самостоятельная работа, предполагающая групповые и индивидуальные, исследовательские и творческие задания;
11. различные виды контроля.

Из перечисленных выше форм и методов большинство из них являются активными фор-

мами и методами, которые отличаются от традиционных тем, что при их использовании знания студентам передаются не в готовом виде, а «добываются» самими обучаемыми в процессе их активной деятельности.

Изучив особенности и специфику проведения факультативных занятий, можно определить некоторые рекомендации по разработке и организации факультативных спецкурсов, в том числе и по иностранному языку.

Итак, прежде чем приступить к разработке и организации факультативных спецкурсов, преподавателю необходимо провести довольно сложную, объёмную и хорошо обдуманную работу по выявлению целей, задач, содержательной наполняемости, применения различных форм и методов проведения занятий.

В общих чертах поэтапные шаги в работе преподавателя, решившего взяться за организацию и проведение факультативных занятий, выглядят так:

1. Прежде всего, должна быть сформулирована цель и определены задачи курса.
2. Необходимо определить содержание курса.
3. Следует продумать организацию практических занятий.
4. Требуется составить зачётную работу по всему спецкурсу.

Все эти шаги должны быть представлены в программе факультативного спецкурса, которая должна начинаться с аннотации, где следует определить значение данного предмета, цели, задачи и структуру курса. Программа должна также содержать в себе информацию, где перечисляются основные формы и методы организации занятий данного спецкурса, обращая внимание преподавателя и студентов на их особенности. В программу необходимо включить и описание содержания курса, требования к уровню владения определёнными знаниями, умениями и навыками, пояснения к составлению зачётной работы. Кроме всего перечисленного выше, программа факультативных занятий обязательно должна отражать продолжительность данных занятий, необходимо чётко расписать, на какое количество часов рассчитан данный факультатив, сколько часов вы отводите на теоретический, практический материал, на самостоятельную работу

студентов. Необходимо распределить количество часов так, чтобы большее их число приходилось именно на самостоятельную работу студентов, поскольку она должна выступать ведущей формой организации занятий [3, с.11].

Таким образом, факультативные спецкурсы, в том числе и по иностранным языкам, в силу своих особенностей в организации и проведении, а также благодаря возрастанию спроса в обществе на высококвалифицированных специалистов с хорошим уровнем владения иностранными языками, с развитым творческим потенциалом, владеющих в большей степени набором определённых знаний, умений и навыков в различных видах деятельности, являются значимыми и необходимыми в системе высшего образования на современном этапе. Именно с помощью факультативных занятий и спецкурсов студенты могут дополнительно изучать различные дисциплины, а также иностранные языки, что способствует углублению их знаний, развитию умений и навыков в области данных предметов, приобщению к новым информационным технологиям, а главное содействует развитию творческого потенциала студентов, повышению уровня их культуры и творческому саморазвитию.

Литература

1. Бим, И.Л. К проблеме профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2004. - № 6. - С. 8-9.
2. Дорофеева, Е.В. Дидактические условия и критерии развития творческого потенциала студентов на факультативных занятиях по предметам гуманитарного цикла: Дис. ... канд. пед. наук / Е.В.Дорофеева; Казанс. гос. ун-т. – Казань, 2006. – 312 с.
3. Дорофеева, Е.В. Методические рекомендации по организации факультативных спецкурсов: Методическое пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 50 с.
4. Лихачёв, Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Б.Т.Лихачёв. – М.: Юрайт, 1999. – 528 с.
5. Нойнер, Г. Педагогика / Г.Нойнер. – М.: Просвещение, 1978. – 511 с.
6. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для фак. и ин-тов иностр. яз. / С.Ф.Шатилов.– Л.: Просвещение, 1977. – 295 с.

УДК 378.180.6 + 370.187

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У КУРСАНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Г.А.Кручинина, Н.А.Кувардина

Аннотация

В статье рассматривается использование технологий контекстного обучения в формировании экономических компетенций курсантов вузов силовых структур, проблемы реализации контекстного подхода в профессиональном обучении, виды и формы учебной деятельности по формированию экономических компетенций на основе технологий контекстного обучения, кластеры экономических компетенций курсантов вузов силовых структур. Подробно описывается модель формирования экономических компетенций курсантов вузов силовых ведомств на основе использования технологий контекстного обучения.

Ключевые слова: технология контекстного обучения, формирование экономической компетенции, юридическое образование, вузы силовых структур.

Abstract

The article considers the use of contextual training technologies in forming economic competences of cadets of power structures higher institutions, the problems of realization of contextual approach in professional education, types and forms of educational activity on forming economic competences on the basis of technologies of contextual training, clusters of economic competences of cadets. The model of formation of economic competences of cadets of power departments higher institutions on the basis of use of technologies of contextual training is described in detail.

Keywords: technology of contextual training, forming economic competence, legal education, higher education institutions of power structures.

Функциональные обязанности компетентного специалиста – это сложная многоплановая деятельность: одна и та же компетенция может использоваться для решения различных задач как профессиональных, так и социально-экономических. Преодоление определенной профессиональной проблемы часто требует привлечения нескольких компетенций. В целях формирования востребованного конкурентоспособного специалиста в профессиональном образовании используются различные методологические подходы: системный, личностно-ориентированный, компетентностный, контекстный. На основании Федеральных государственных стандартов компетентностный подход является определяющим для формирования специалиста, соответствующего требованиям общества. Но в профессиональном образовании не может быть применен изолированно какой-либо единственный методологический подход. Использование действенных сторон каждого из подходов позволит достичь максимально эффективной профессиональной подготовки специалистов к трудовой деятельности в условиях инновационной экономики. Нам представляется актуальным положение, высказанное Г.А.Кручининой о том, что для формирования компетенций, которые характеризуются «социальностью, культуросообразно-

стью, системностью, ситуативностью, надпредметностью, практикоориентированностью, мотивированностью..., нужен новый подход к обучению, каковым является контекстный подход» [2, с. 44].

Теория и технологии контекстного подхода разработаны в современной педагогической науке А.А.Вербицким. В работе «Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования» А.А.Вербицким отмечается: «Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда» [1, с. 35]. Контекстное обучение имеет два источника предметного содержания: дидактически переработанные знания научных курсов и профессиональную деятельность, представленную в виде заданий и моделей деятельности специалиста, в которой контекстно разработаны проблемы, задачи, функции аспектов будущей профессии. Этим преодолевается основное противоречие между реальной профессией и обучением в условиях принципиально иной – учебной деятельности. Как указывают исследователи в рамках контекст-

ной теории, для усвоения когнитивного компонента эффективнее работают академические методы, а для профессионального аспекта – квазипрофессиональные и учебно-деятельностные формы и методы. По мнению исследователей, «в контекстном обучении обеспечивается динамическое движение деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной» [6, с. 17].

Технологии контекстного подхода эффективны для формирования экономических компетенций будущего офицера силовых ведомств. Для отдельных специальностей вузов силовых структур, например, для специальности 080101.65 «Экономическая безопасность» основополагающим является формирование у курсантов вузов силовых структур экономических компетенций.

Учебная деятельность академического типа предполагает передачу и усвоение экономической информации. Основная функция преподавателя – информирование студентов на заданную тему, функция студента – усвоение учебного материала на основе работы на занятии с учебниками, учебными пособиями по экономическим дисциплинам. Этой базовой форме деятельности соответствует семиотическая обучающая модель (текстовые (знаковые) материалы экономического содержания, которые должны быть усвоены студентом).

Квазипрофессиональная деятельность воспроизводит ситуацию профессиональной деятельности, ее предметно-технологическое и социально-ролевое содержание: формируется умение профессиональной расчетно-экономической, информационно-аналитической, юридической деятельности. Ей соответствует имитационная обучающая модель, при которой воссоздается в учебных условиях ситуация, присущая реальной профессиональной деятельности, и на основе усвоенных знаний раз-

рабатывается алгоритм решения профессиональной задачи, которым можно пользоваться в виде закрепленного опыта в профессии. Так, одной из актуальной угроз экономической безопасности выступает в современном мире информационная угроза. На этой основе нами организован практический тренинг «Информационные риски экономической безопасности», в рамках которого при помощи информационных и коммуникационных технологий формируются профессиональные экономические компетенции: выполнение оценки факторов риска информационной безопасности, расчет потенциальных экономических потерь, выполнение действий по защите от информационных угроз.

Учебно-профессиональная деятельность заключается в анализе конкретной информации, составляющей специфику профессии: курсовое и дипломное проектирование в сфере проектно-экономической, контрольно-ревизионной, юридической деятельности, учебная производственная и преддипломная практики, стажировки (экспертно-консультационная, контрольно-ревизионная деятельность), научно-исследовательская работа. Социальная обучающая модель, соответствующая этой базовой форме деятельности, предполагает наличие профессиональной экономической проблемы, которую обучающийся исследует посредством совместной деятельности с преподавателем, опираясь на теоретические знания курсантов вузов силовых ведомств по экономическим дисциплинам и опыт решения моделируемых профессиональных задач в деятельности по обеспечению экономической безопасности. Виды и формы учебной деятельности по формированию экономических компетенций курсантов вузов силовых структур на основе технологий контекстного обучения представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Виды и формы учебной деятельности по формированию экономических компетенций курсантов вузов силовых структур на основе технологий контекстного обучения

Виды учебной деятельности	Учебная деятельность академического типа	Квазипрофессиональная деятельность	Учебно-профессиональная деятельность
Формы учебной деятельности	1. Лекции: обзорная (по экономической терминологии), обобщающая, проблемная, с элементами визуализации, веб-	1. Исследовательская деловая игра: отработка навыков анализа экономической деятельности;	1. Научно-исследовательская работа студентов: оценка экономической эффективности проектов, судебные эко-

сти	лекция, контекстно-профессиональная, лекция с определенным объемом искаженной экономической информации; 2. Семинары: семинар - проведение экономических расчетов, семинар - исследование анализа экономических преступлений; семинар по освоению экономических понятий; 3. Работа с информацией по экономической безопасности, по терминологии экономических наук, представленной в сети Интернет, при подготовке к семинарам	2. Квалификационная деловая игра: выполнение проектно-аналитических расчетов; 3. Анализ профессиональных ситуаций: работа с информацией, представленной на профессиональных экономических порталах; 4. Тренинг по реализации мер по нейтрализации факторов дестабилизации экономической безопасности, 5. Интерактивный тренинг: выполнение экономических экспертиз и расчетов с использованием информационных технологий	номические экспертизы; 2. Учебная, производственная практика: анализ информации экономических порталов; оценка факторов риска, способных создавать социально-экономические ситуации критического характера; 3. Выпускная квалификационная работа: анализ основных показателей экономической безопасности, расчеты внедрения инноваций по обеспечению эффективных мер по исполнению экономического законодательства
-----	---	---	--

Технологии контекстного обучения являются эффективными для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов силовых ведомств. Актуальность контекстного подхода увеличивается в связи с введением Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования, для которых характерно взаимодействие с обществом через анализ потребностей социально-экономической инфраструктуры и кластерное сетевое взаимодействие с социальными партнерами. Педагогические особенности профессиональной подготовки курсантов вузов силовых структур предполагает формирование экономических профессиональных компетенций сотрудника силовых ведомств на основе системы традиционной формы обучения и применения технологии контекстного профессионально-ориентированного обучения. На основе традиционной формы обучения учебный материал может быть оформлен в виде информации, необходимой для усвоения, но эта информация уже должна быть организована в виде профессионально ориентированных модулей. Квазипрофессиональная деятельность организована на основе имитационных и проблемных занятий в целях развития практического и творческого мышления, конкретизации знаний и умений теоретических курсов в соответствии с требованиями профессии. Моделирование ситуации профессиональ-

ной деятельности возможно при использовании проблемных имитационных методов обучения. Это развивает, например, «способность правильно квалифицировать факты, события и обстоятельства, создающие угрозы экономической безопасности»; «способность применять основные закономерности создания и принципы функционирования систем экономической безопасности хозяйствующих субъектов» [7]. Технологии контекстного обучения предполагают использование информационных и коммуникационных технологий, что способствует формированию современного высококвалифицированного сотрудника силовых структур. Так, на семинарах, тренингах, деловых играх представляется возможным отрабатывать навык работы с различными информационными системами, применения в профессиональной деятельности автоматизированных информационных систем, используемых в экономике [7].

А.А.Вербицкий классифицирует профессиональные компетенции на основе кластеров: инструментальные, нормативные, мировоззренческие [1, 6]. Адаптируя положения исследователя применительно к экономическим компетенциям, мы выделяем следующие кластеры экономических компетенций курсантов вузов силовых ведомств. Соответствие видов учебной деятельности формированию экономических компетенций курсантов вузов силовых ведомств представлено на рисунке 1.



Рис. 1. Соответствие видов учебной деятельности формированию экономических компетенций курсантов вузов силовых ведомств

Соответственно это деление позволяет нам выделить три типа кластеров экономических компетенций: инструментальный (тесно связан с контекстом профессиональной деятельности по экономической безопасности), нормативный (объединяет контексты профессии, социума и науки), мировоззренческий (синтез контекстов профессии, науки, социума и мировосприятия личности с творческим преобразующим началом). В зависимости от того, какой кластер экономических компетенций будет выбран в качестве доминирующего, можно говорить об объединяющем интегративном признаке. Кластеры экономических компетенций, представленные на рисунке 2, могут стать основой создания образовательных модулей с использованием информационных и коммуникационных технологий. Это положение подтверждается научными исследованиями [2, 3, 4, 5].

Инструментальные компетенции позволяют достигать результатов, применяя элементарные виды экономической деятельности: для их формирования нужны теоретические знания по макро- и микроэкономике, экономической теории, мировой экономике и международным экономическим отношениям. Нормативные компетенции обеспечивают выполнение профессионального функционала и утверждение

социального статуса. Для этого необходимы теоретические и практические знания учебных курсов базовой части профессионального цикла (статистика, бухгалтерский учет, финансы, экономика организации, налоги и налогообложение, судебная экономическая экспертиза, оценка рисков и др.). Мировоззренческие компетенции предоставляют возможность совершенствовать профессиональные экономические обязанности, что достигается ознакомительной (по получению первичных экономических профессиональных навыков), учебной (по профилю специальности) и производственной (преддипломной) практикой, научно-исследовательской работой по экономическим дисциплинам, курсовым проектированием, выполнением выпускной квалификационной работы.

Рассмотрим модель формирования экономических компетенций курсантов вузов силовых ведомств на основе использования технологий контекстного обучения в учебной дисциплине «Экономическая безопасность». В рамках учебного курса по экономической безопасности нами выделены образовательные модули «Основы экономической безопасности», «Экономическая безопасность в условиях неопределенности и риска», «Юридические аспекты экономической безопасности».

Модуль 1. «Основы экономической безопасности». Ведущей обучающей моделью является семиотическая, которая обеспечивает получение и освоение информации, содержащейся в текстах учебных пособий. Основным видом деятельности курсантов является учебная деятельность академического типа с преобладающей ролью лекции и семинара. В данном образовательном модуле проводятся лекции: информационная (понятие экономической безопасности), проблемная (риски экономической безопасности), лекция с запланированными ошибками (сетевые риски), лекция-визуализация (нестабильность и кризисы). Эффективно проведение семинаров: семинар-дискуссия «Уровни экономической безопасности в середине XX в. и в начале XXI в.», семинар-исследование «Развитие понятия экономической безопасности в законодательство РФ». Предусмотрена работа с информацией по экономической безопасности, по терминологии экономических наук, представленной в сети Интернет, при подготовке к семинарам.

Модуль 2. «Экономическая безопасность в условиях неопределенности и риска». Ведущей обучающей моделью является имитационная, которая воссоздает предметное содержание профессиональной деятельности. Основным видом деятельности курсантов вузов является квазипрофессиональная учебная деятельность, которая предполагает проведение деловых игр, тренингов, анализ профессиональных ситуаций. Проводятся деловые игры «Информационная дестабилизация как форма конкурентной борьбы», «Нестабильность и кризисы – риски экономической безопасности». Эффективно участие курсантов в тренингах «Информационные риски экономической безопасности», «Деятельность в условиях электронного вторжения», «Деятельность в условиях глобального сетевого разрыва». В целях отработки практических навыков проводится анализ профессиональных ситуаций по темам «Преодоление последствий информационной экономической атаки», «Восстановление базы после утраты информационной безопасности». Задания предусматривают работу с информацией, представленной на профессиональных экономических порталах; выполнение экономических экспертиз и расчетов с использованием информационных технологий.

Модуль 3. «Юридические аспекты экономической безопасности». Ведущей обучающей

моделью является социальная, которая отражает выполнение профессиональных действий. Основным видом учебной деятельности курсантов является учебно-профессиональная деятельность. Научно-исследовательская работа курсантов направлена на разработку юридических мер пресечения сетевых ловушек операционных систем. Производственная практика курсантов организуется в юридических организациях, работающих в сфере экономической безопасности. Целью выпускной квалификационной работы курсантов является разработка проекта по обеспечению экономической безопасности конкретного объекта исследования на основе использования информационных технологий, автоматизированных информационных систем.

На основе контекстного подхода в рамках учебного курса «Экономическая безопасность» формируются экономические профессиональные компетенции: юридически правильное понимание угроз экономической безопасности, умение обеспечить экономико-правовую защиту организации, устранение последствий рисков и угроз экономической безопасности [7]. Таким образом, контекстное обучение на основе синтеза профессионально направленных знаний учебных дисциплин и профессиональной деятельности, представленных в квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, является эффективным для формирования экономических компетенций будущих офицеров системы силовых структур.

Литература

1. *Вербицкий, А.А.* Контекстно-компетентный подход к модернизации образования. / А.А.Вербицкий. // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-37.
2. *Кручинин, М.В., Кручинина, Г.А.* Формирование правосознания студентов в вузе. Монография / Под ред. Ю.Н.Петрова / Г.А.Кручинин, М.В.Кручинин. – Н. Новгород: НФ УРАО, 2010. – 310 с.
3. *Кручинина, Г.А., Михайлова, Е.Б.* Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей. / Г.А.Кручинина, Е.Б.Михайлова. // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского. 2012. – № 4 (1) – С. 26-33.
4. *Кручинина, Г.А., Пучкова, О.А.* Моделирование процесса формирования экономических компетенций студентов политехнического колледжа в условиях информатизации образования / Г.А.Кручинина, О.А.Пучкова // Вестник Российского университета дружбы народов.

- Серия: Психология и педагогика. – 2011. – № 55. – С. 158-164.
5. Матвеев, А.Л. Педагогические особенности профессиональной подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России для работы в органах предварительного расследования. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / А.Л.Матвеев. – М., 2012. – 24 с.
 6. Нечаев, В.Д., Вербицкий, А.А. О концепции современного гуманитарного образования. / В.Д.Нечаев, А.А.Вербицкий. // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 14-22.
 7. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования 080101.65 «Экономическая безопасность», утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2011 г. № 19.

УДК 159.9

ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

Н.А.Биктимирова, М.В.Панфилова

Аннотация

В рамках данной статьи рассматриваются различные определения термина «адаптация», основные ее виды и адаптивные стратегии. Подчеркнута необходимость применять в практике психологов опросники и методики психологической диагностики, используя их для оценки адаптированности личности и профессионально желательных качеств личности менеджера. Методы психологического исследования апробированы на слушателях академии (32 человека). В статье указано на то, что адаптация может выступать как один из факторов развития личности менеджера, позволяющий совершенствовать механизмы саморегуляции.

Ключевые слова: адаптация, личность, менеджер, адаптивная стратегия, психодиагностика, слушатель, метод.

Abstract

Various definitions of the term "adaptation", its main types and adaptive strategies are discussed within this article. We stressed the need to apply in psychologists' practice questionnaires and methodics of psychological diagnostics, using them to evaluate the adaptation of personality and professionally desirable qualities of a manager. The method used in psychological research was tested on the students of the Academy (32 people). The article indicates that adaptation can act as one of the factors of personality development of a manager, allowing to improve the mechanisms of self-regulation.

Keywords: adaptation, personality, manager, adaptive strategy, psychodiagnostics, listener, method.

Отечественная практика психологической работы, указывает на то, что существует явная проблема, связанная с личностью человека и общением его с другими людьми. Формирование его поведения в социуме напрямую связано с тем, как он может налаживать контакты в различных ситуациях складывающихся на разных этапах его жизни, опираясь на собственную адаптированность. Проблема адаптации личности менеджера и ее развития относится к тем вопросам, решение которых возможно посредством применения на практике психодиагностического инструментария.

Термином «адаптация» в биологии обозначают процесс приспособления живых организмов к изменяющимся условиям во внешней среде и внутренней среде.

Если говорить о человеке то, благодаря адаптации, создаются эффективные возмож-

ности для выживания в конкретных условиях, что позволяет достичь максимальный успех в конкуренции с другими людьми.

В процессе адаптации происходят сбалансированные оптимальные отношения человека и внешней среды, в которых личность адекватно удовлетворяет собственные первичные или приобретенные потребности [5, с. 122-123].

Существуют различные подходы к определению личности, так, по мнению А.Н.Леонтьева, личность в быденном житейском понимании - это все то, что управляет отдельными процессами деятельности, поведения. Это - «хозяин» процессов [4, с. 8-12].

Л.И.Божович под личностью понимает человека, который достиг определенный уровень психического развития. Только собственные взгляды и отношения, а так же моральные требования и оценки, делают человека устойчи-

вым и независимым от далеких его убеждениям воздействий среды. По ее мнению, характеристиками, определяющими личность, являются:

- активность сознательного воздействия на окружающую действительность, изменение ее в собственных целях;

- способность управлять собственным поведением, деятельностью и психическим развитием.

Достигнутый определенный уровень приспособления изменения личности окружающего мира и самого себя становится результатом адаптационного процесса, то есть - адаптивность.

Адаптированность позволяет личности приобрести новые знания, умения и навыки, а именно: гибко реагировать на воздействие среды, адекватно принимать ответ на собственные ожидания, эффективно действовать при новой встрече с потенциально опасными условиями, успешно использовать создавшиеся условия для реализации своих целей, принимать правильные решения, ясно представлять собственное будущее, продуктивно трудиться [3].

В психологической науке выделяют три формы адаптации к изменяющимся условиям во внешней среде: биологическую, социальную, психологическую [11, с. 267-273].

Рассматривая их по отдельности, можно так же сказать о полной взаимосвязанности между собой, при которой, каждая форма оказывает непосредственное влияние на другую, и тем самым, объединяя их в некую систему.

Так же различают три вида адаптации одновременно участвующих в процессах регулирования.

Психофизиологическая адаптация - свойство организма целесообразно перестраивать физиологические функции в соответствии с требованиями среды. Это такие адаптивные процессы, нарушение которых приводит к отклоняющемуся поведению и как следствие к психологической дезадаптации, а также физиологические проявления стресса [14].

Большое значение психологами отводится социальной адаптации, так как, человек вынужден с рождения адаптироваться к другим людям, родителям, соседям, учителям, сотрудникам. Воспитание и обучение активно на него воздействуют, а он в свою очередь создает такие условия, в которых ему самому необхо-

димо адаптироваться. Именно от процесса адаптации зависит здоровье личности.

Социальная адаптация – это процесс, в котором происходит взаимодействие личности или группы с социальной средой, включающей в себя процесс социализации с принятием норм и ценностей среды, и ее изменение, преобразование в соответствие с новым условием.

Более широкое определение для социальной адаптации встречается наиболее часто в советской литературе и представляет собой процесс происходящих социальных, психологических, моральных и психологических, экономических и демографических изменений в сложившихся отношениях между людьми, и приспособление к социальной среде [3, с. 17].

Психологическая (психическая) адаптация представляет собой процесс установления наиболее оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, позволяющей ему удовлетворять свои потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды [10].

Традиционно все виды адаптации рассматриваются отдельно, как самостоятельные, но так как связь между двумя констатируется, то для изучения социальной и психологической адаптации объединяют в единую - социально - психологическую.

В ходе социально-психологической адаптации на личность оказывают влияние различные проблемные ситуации, возникающие в межличностных отношениях, при которых, человек вынуждено усваивает нормы, правила и механизмы поведения в социуме. Выработывает новые способы для решения собственных целей и задач, используя определенный алгоритм действий, опираясь на приобретенные ранее навыки, что в свою очередь наделяет его некоторыми основными чертами социально - психической зрелости.

В процессе социально-психологической адаптации личность сознательно выбирает адаптивную стратегию: конформистское поведение или неконформизм.

Если личность длительно придерживается конформистской стратегии, то формируется такое пассивное поведение, где систематиче-

ские ошибки создают новые проблемные ситуации, в которых выработанные установки приводят к дальнейшей невозможности гибкой адаптации личности, и формируют черты характера приводящие к внутренним конфликтам.

Личность, придерживающаяся неконформизма неспособна адаптировать собственное поведение к меняющимся условиям.

Так же можно назвать еще один способ стратегии – избегание и уклонение от травмирующей среды. Выбранная стратегия избегания может быть прямым уходом человека из сложившейся ситуации вследствие поиска той среды, которая будет гармонировать с его свойствами. Так же стратегия избегания может представлять собой и психологическое подавление, вытеснение фрустрирующих факторов.

Расширенную классификацию адаптивных стратегий предложил А.А.Реан:

- активное влияние личности на среду для приспособления к собственным потребностям (давление, преобразование, манипуляции);

- активное сознательное изменение себя, собственной системы потребностей и ценностей для пересмотра ситуации, где восприятие среды принимается как фрустрирующей (внутренняя перестройка);

- активный поиск новой приемлемой социальной средой с более высоким адаптационным потенциалом для развития и гармонии со свойствами личности посредством ухода от контакта с фрустрирующей средой (смена работы, друзей и др.);

- активный уход от контакта с социальной средой посредством погружения во внутренний «свой» мир (поиск альтернатив реального мира, концентрация на внутренних переживаниях, вытеснение фрустрирующих факторов);

- вероятно-комбинированный (включающий в себя компоненты выше приведенных вариантов);

- пассивная дезадаптация (пассивное принятие требований, норм, установок, ценностей социальной среды без процесса изменения, коррекции или развития себя).

Обобщая основные теоретические положения, высказанные в трудах отечественных исследователей, можно предложить более широкое представление пассивных адаптивных стратегий. Это:

- пассивная репрезентация себя с отсутствием какой-либо активности, направленной на

изменение сложившейся ситуации (упрямство, фанатизм);

- пассивное подчинение условиям среды с происходящими изменениями под воздействием внешнего влияния, без самосознательного анализа ситуации (конформное поведение);

- пассивное выжидание изменений из внешней среды, с отсрочкой своего решения на будущее время (ограничение контактов со средой);

- пассивное ожидание изменений внутри себя (настроение, внутренняя готовность).

Анализ теоретических подходов различных стратегий адаптивного поведения указывает на то, что многие из них частично пересекаются и имеют некую схожесть, например: контакт или избегание, активность или пассивность, направленность на изменение среды или на себя. Тем не менее, за пределами возможного обобщения остается достаточно большое количество отдельно частных адаптивных стратегий.

В определенно сложившейся ситуации личность выбирает для себя ту из стратегий, которая будет, по ее мнению, более эффективной или единственно возможной. Но, выбор каждой из них на данный период времени может быть неправилен и привести к угрозе разрушения, то есть будет дезадаптивной или деструктивной.

Развитию и совершенствованию взаимодействующих сторон обеспечивающих сохранению целостности личности или социальной среды способствует разумное сочетание стратегий. Чаще всего выбор адаптивных изменений определяется в одном из направлений: изменение среды или себя.

Личность, выбирая адаптивную стратегию, прежде всего, оценивает для себя:

- требования, предъявляемые социальной средой (сила, степень враждебности и ограничений потребностей и др.);

- собственный адаптационный потенциал (самоизменения);

- физиологическая, психологическая цена усилий.

Адекватный выбор продуктивной адаптивной стратегии дает наиболее широкие возможности для повышения адаптивного потенциала личности, что в первую очередь важно для менеджера, так, как, стабильность и сплоченность коллектива, возможность проявления творческих способностей сотрудников и ряд других

функций выступают неременным условием его эффективной деятельности.

Для оценки адаптированности личности в настоящее время применяют ряд опросников и методик психодиагностики – раздела психологии, изучающей принципы, методические приемы и средства построения и применения диагностических процедур [6, с. 81]. Это: прогностический опросник менеджерской адаптации (ПОМА) А.А.Реана, А.Р.Кудашева [8], методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т.Холмса и Р.Паге [7, с. 149-153], методика диагностики социально - психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда (СПА).

Опираясь на представленный обзор опросников и методик, используемых для оценки адаптированности, мы предположили, что адаптация может выступать как фактор развития личности, начиная с периода обучения студентов в высших учебных заведениях, до времени поступления на работу.

В соответствии с этим, цель проведенного исследования - определить взаимосвязь адаптации к образовательному процессу слушателей академии с последующей адаптированностью к трудовой деятельности.

Поставленная цель потребовала решения следующих задач:

- выявить факторы, облегчающие адаптацию к образовательному процессу;
- определить взаимосвязь адаптированности слушателей с последующей адаптированностью к трудовой деятельности.

Экспериментальная работа проводилась на базе Башкирской академии государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан (БАГСУ).

Исследование было проведено на слушателях БАГСУ (32 человека) обучающихся по специальности «Менеджмент», в возрасте от 23 до 29 лет. Исследование проводилось в два этапа. Первый этап, во время обучения и второй этап, по окончании обучения.

Процедура анкетирования

Для выявления факторов облегчающих адаптацию к образовательному процессу использовалась анкета, включающая в себя закрытые вопросы, состоящая из нескольких подразделов:

- определяющие факторы при выборе места и специальности обучения;

- воспринимаемость лекционного материала и обучаемость;

- сложившиеся отношения внутри группы и с преподавателями.

Последний из них был открытым, направленным на выяснение факторов адаптации образовательного процесса к последующей трудовой деятельности.

Анкетирование слушателей носило групповой характер и проводилось в часы лекционных занятий. Затрачиваемое время для проведения анкетирования занимало пятнадцать минут, в него включалась устная инструкция и само анкетирование. Перед анкетированием слушатели были проинформированы об анонимности ответов, добровольности участия, целей и задач проведения. Полученные ответы были сохранены в целях определения взаимосвязи адаптированности слушателей с последующей адаптированностью к рабочей деятельности в процессе повторного анкетирования.

По окончании обучения в академии, были трудоустроены двадцать четыре человека. С ними была проведена процедура повторного анкетирования. Анкета состояла из одиннадцати закрытых вопросов, и одного открытого, направленного на определение взаимосвязи адаптированности слушателей с последующей адаптированностью к трудовой деятельности.

Так же, с ними проводилась методика (САТ) на исследование самоактуализации личности.

Результаты анкетирования

По вопросу определяющего фактора при выборе места обучения мнения слушателей разделились. На первое место ставили позицию «по совету родителей, знакомых, друзей» (92%), на вторую «собственным решением» (8%).

При выборе специальности обучения слушатели отметили, что выбирали по собственному решению (81%), посоветовали родители, знакомые, друзья (19%).

На первое место поставили «востребованность профессии» (98%), «менеджером работать престижно» (2%).

Большинство слушателей отметили, что они достаточно легко воспринимают лекционный материал (82%), сложно (18%).

На вопросы «успеваете ли Вы готовиться к лекциям» и «занимаетесь ли Вы самостоятельно по пройденным темам», свыше 40%

слушателей ответили, что не хватает времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий, в связи с этим приходят на занятия недостаточно подготовленными. Но, знания, полученные ранее на лекциях, позволяют понимать новый лекционный материал.

Внутри своей группы слушатели чувствовали себя вполне комфортно, так ответили более (75%) опрошенных. На вопрос, обращались ли они за помощью к сокурсникам, абсолютное большинство отвечали положительно (97%).

Сложившиеся хорошие отношения с преподавателями позволяли обращаться к ним с вопросами, возникающими при обучении.

В целом, согласно ответам, адаптация слушателей к образовательному процессу в БАГСУ прошла вполне успешно.

Последний вопрос был открытым, полученные ответы позволили сделать вывод: обучение в академии сформировало практические установки на будущий род деятельности, позволило определить четкие жизненные планы и доминирующие мотивы.

Результаты повторного анкетирования.

При выборе должности менеджера бывшие слушатели отметили, что опирались на собственное решение (100%). Сейчас, достаточно легко справляются со своими трудовыми обязанностями (89%) и контролируют рабочий процесс, так как применяют в практике полученные в БАГСУ знания, умения и навыки, что позволяет рационализировать и оптимизировать самостоятельную работу. Так же они подчеркнули, что дополнительно изучают специализированную литературу, позволяющую им развиваться.

На вопросы, «какие у Вас отношения внутри коллектива» и «обращаетесь ли Вы за помощью к коллегам» ответы распределились в основном между: дружеские (94%) и нет (87%), что связано, в первую очередь, с высокой степенью самостоятельного выполнения работы. Вместе с тем наблюдалась готовность не отстаивать собственное мнение ради достижения общего дела.

Так же опрашиваемые отметили, что у них хорошие отношения с руководством и многие рабочие моменты они совместно обсуждают. Это связано, прежде всего, с высоким уровнем само сознательности и самоконтроля.

В ответе на открытый вопрос, было отмечено, что обучение в БАГСУ позволило наибо-

лее быстро адаптироваться к трудовой деятельности, так как полученные знания были успешно применены на практике, что было отмечено как коллегами, так и руководством. В процессе этого укрепилась убежденность в правильном выборе профессии, повысилось чувство долга, ответственность за успех общего дела, появилось необходимость в дальнейшем саморазвитии тех качеств, которые необходимы профессионалу.

По результатам методики (САТ) исследующую самоактуализацию личности, было определено, что: самоактуализированные слушатели лучше адаптируются к трудовой деятельности, а уровень самоактуализации с образовательным процессом увеличивается.

Проведенное исследование наглядно продемонстрировало взаимосвязь адаптации к образовательному процессу слушателей академии с последующей адаптированностью к трудовой деятельности. Необходимо отметить, что применяемые методы психологической диагностики личности, позволяют определять факторы, при которых успешная адаптация к изменяющейся окружающей среде возможна посредством усвоенного опыта. И тогда сам процесс адаптации может выступать как фактор развития личности менеджера, формируя адекватное отношение к окружающей действительности, в котором гибкое реагирование, основанное на накопленных навыках, умений и знаний позволяет личности менеджера совершенствовать механизмы саморегуляции, где со временем внешний контроль постепенно заменяется на самоконтроль. Результатом этого становится усвоение и активное воспроизведение личности собственного опыта и системы складывающихся социальных взаимоотношений.

Выражаем глубокую благодарность за оказание помощи в написании данной статьи доктору психологических наук профессору Л.Г.Дмитриевой.

Литература

1. *Березин, Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. - Л.: Наука, 1988.
2. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Изд-во Смысл, Издательский центр «Академия», 2004.
3. *Налчаджян, А.А.* Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). - Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1988. - С. 17-18.

4. *Петровский, В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. г. Ростов - на – Дону: Издательство «Феникс», 2006. - С. 8-12.
5. Психология. Учебник для экономических вузов/ Под общ. ред. В.Н. Дружинина. - СПб.: Питер, 2000.: ил. - (Серия «Учебник нового века»). - С. 122-123.
6. *Шевандрин, Н.И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учебник для студентов высших учебных заведений. 2-е изд. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. - С. 81-82.
7. *Райгородский, Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2011. - С. 149-153.
8. *Реан, А.А., Кудашев, А.Р., Баранов, А.А.* Психология адаптации личности. Анализ, теория, практика / СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2006.
9. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 (Серия «Мастера психологии»).
10. *Сандомирский, М.Е.* Психическая адаптация в условиях пенитенциарного стресса и личностно-типологические особенности осужденных. - Уфа: Здравсохранение Башкортостана, 2001.
11. *Штак, С.В.* Анализ проблемы социально-психологической адаптации в условиях трансформации Российского общества // Сибирская психология сегодня. - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. - С. 267-273.

Приложение А

Инструкция к анкете

Ваш возраст _____

Вам необходимо ответить на вопросы анкеты, отметив тот, который Вы выберете для себя. Время опроса не ограничено, поэтому, не торопитесь и обдумайте свой ответ. Анкета анонимная, поэтому отвечайте на вопросы как можно искреннее.

1. Выбирая обучение в БАГСУ Вы руководствовались:

- а) собственным решением;
- б) советом, родителей, знакомых, друзей.

2. Выбор специальности обучения опирался на:

- а) собственное решение;
- б) совет, родителей, знакомых, друзей.

3. Выбрав для себя специальность менеджера, Вы считаете, что:

- а) менеджером работать престижно;
- б) востребованность профессии.

4. Как Вы воспринимаете лекционный материал:

- а) легко;
- б) сложно.

5. Успеваете ли Вы готовиться к лекциям:

- а) да;
- б) нет.

6) Занимаетесь ли Вы самостоятельно по пройденным темам:

- а) да;
- б) нет.

7) Помогают ли Вам знания, полученные ранее на лекциях:

- а) да;
- б) нет.

8) Какие у Вас отношения внутри учебной группы:

- а) дружеские;
- б) конфликтные.

9) Обращаетесь ли Вы за помощью к сокурсникам:

- а) да;
- б) нет.

10) Можно ли сказать, что Ваши отношения с преподавателями:

- а) хорошие;
- б) плохие.

11) При возникающих вопросах касающихся учебы Вы обращаетесь к преподавателям:

- а) да;
- б) нет.

12. Как обучение в БАГСУ позволит Вам адаптироваться к трудовой деятельности

Спасибо за Ваше участие!

Приложение Б

Инструкция к анкете

Ваш возраст _____

Вам необходимо ответить на вопросы анкеты, отметив тот, который Вы выберете для себя. Время опроса не ограничено, поэтому, не торопитесь и обдумайте свой ответ. Анкета анонимная, поэтому отвечайте на вопросы как можно искреннее.

1. Выбирая должность менеджера Вы руководствовались:

- а) собственным решением;
- б) советом, родителей, знакомых, друзей.

2. Как Вы справляетесь со своими трудовыми обязанностями:

- а) сложно;
- б) легко.

3. Применяете ли Вы в работе знания, умения и навыки, полученные ранее в БАГСУ:

- а) да;
- б) нет.

4. Помогают ли Вам знания, умения и навыки, полученные в БАГСУ:

- а) да;
- б) нет.

5. Читаете ли Вы специализированную литературу позволяющую саморазвиваться:

- а) да;
- б) нет.

6. Можете ли Вы сказать, что контролируете рабочий процесс:

- а) да;
б) нет.
7. Какие у Вас отношения внутри коллектива:
а) дружеские;
б) конфликтные.
8. Обращаетесь ли Вы за помощью к коллегам:
а) да;
б) нет.
9. Готовы ли Вы ради общего дела не отста-
вить собственное мнение:
а) да;
б) нет.
10. Можно ли сказать, что Ваши отношения с
руководством:
а) хорошие;
б) плохие.
11. При возникающих вопросах в рабочих мо-
ментах обращаетесь ли Вы к руководству:
а) да;
б) нет.
12. Как обучение в БАГСУ позволило Вам бы-
стро адаптироваться к трудовой деятельности
Спасибо за Ваше участие!

УДК 378.81; 11: 82

О ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.А.Кадырова

Аннотация

В статье раскрывается концепция развития способности к творческой самореализации у студентов с точки зрения аксиологического подхода. Автор показывает реальные пути актуализации наработанного опыта в образовательной практике, рассматривая данный подход к обучению иностранного языка, его содержание и формы в практической реализации преподавательской деятельности, результаты которой углубляют, расширяют и конкретизируют представления о современных методологических подходах обучения.

Ключевые слова: аксиологический подход, практика обучения, творческая самореализация, поликультурное развитие.

Abstract

The article provides a concept of educational aspects of teaching training from the point of view of value approach in the higher education. The author describes real ways in actualization of experience in educating practice, showing different methods in this sphere and the technology in the process of teaching foreign languages. The practical realization of value approach is one of the important problems in education as its results intensify, broaden and specificate modern ideas of progressive educational doctrines.

Keywords: value approach, educational concept, humanization, practice of educating, methods of approach to educating, creative selfrealization, multicultural development.

Происходящие сегодня в социальной, культурной и духовной сфере общества изменения оказывают влияние и на развитие образования, что связано, в частности, с определением ценностных приоритетов в образовательной области. Например, в настоящее время наблюдается переход от чисто функционального представления об образовании к целостному представлению о нем как универсальной ценности. А поскольку образование – это и достояние личности, и процесс обретения ею своего достояния, а также и социальный институт в виде системы, помогающей индивиду обрести это достояние [3], то всегда будет актуальной опора на определенную ценностную парадигму, которая направлена на формирование у личности ценностного осознания к се-

бе, культуре, своей профессиональной деятельности и собственно учению.

Если рассматривать аксиологический подход как методологическую основу развития способности к творческой самореализации у студентов неязыковых вузов в процессе ими изучения иностранного языка, то можно, в этой связи, выделить следующие важные направления, или подходы.

В ходе нашего исследования мы выявили следующие важные подходы к развитию способности к творческой самореализации у студентов неязыковых вузов в процессе изучения иностранного языка.

Сущность первого подхода заключается в том, что творческая самореализация рассматривается в четко обозначенных рамках – как существенный и неотъемлемый компонент

индивидуального профессионального становления молодого человека.

Второй подход к изучению способности к творческой самореализации выделяет ее в качестве одного из главных показателей морально-психологической зрелости личности. Согласно этому подходу, важнейшим аспектом становления «Я» является формирование мотивов личности и ее ценностных ориентаций, в процессе чего дифференциация и конкретизация мотивов и целей постепенно структурирует ориентированный на действительность план дальнейшей жизненной деятельности.

Основой третьего подхода развития способности к творческой самореализации является изучение этапов этого процесса, связанных с изменениями профессионально-ориентированных отношений и индивидуально-психологических особенностей личности. Как считает Е.А.Климов, здесь имеет место одно из важнейших проявлений субъекта деятельности, которое может рассматриваться на двух взаимосвязанных, но различных уровнях: гностическом (когда идет перестройка сознания) и практическом (когда происходят реальные изменения социального статуса индивида) [4]. Поэтому творческую самореализацию следует рассматривать в ее возрастной и индивидуальной динамике, которая выявляет, что самое ценное в своей профессиональной или иной деятельности выбирает индивид.

Значимым методологически обоснованным подходом к развитию способности к творческой самореализации является аксиологический подход, актуальность которого в настоящее время заключается в следующем. Высшая школа как субъект своего развития, как целостный организм, развивающийся во взаимодействии со средой, в процессе своей образовательной деятельности намечает определенные ценностные ориентиры, которые, так или иначе, направлены на непреходящие человеческие ценности. Именно в этом можно видеть продуктивное (внутреннее и внешнее) развитие вуза, поскольку такой приоритет, как становление Человека, будет являться главной ценностной установкой. Например, в профессиональной деятельности (творческая самореализация выпускника вуза); в социуме (обладание социальными навыками, умение продуктивно действовать в различных ситуациях); в общении (стремление к равноправному диалогу с окружающими) и т.д.

Таким образом, исходя из аксиологического подхода, вуз может достичь нескольких педагогических результатов:

- направляя свою деятельность не только на профессиональное развитие, но и на нравственную природу студента, преподавателям удастся сформировать у будущего специалиста нравственную компетенцию;

- процесс саморазвития студентов приобретает динамику, вследствие чего создаются предпосылки к готовности студентов к творческой самореализации;

- студенты обретают опыт целеполагания многочисленных видов своей деятельности, в результате чего у них укрепляется потребность в целеполагании и всей своей жизнедеятельности.

Все это, в конечном счете, ведет к главному результату – к саморазвитию личностной целостности, которая на основе творческой самореализации противостоит негативному влиянию извне. Таким образом, аксиологический подход в образовании можно назвать педагогической аксиологией, той областью педагогического знания, которая рассматривает образовательные и воспитательные ценности с позиции самооценки человека и осуществляет ценностные подходы к образованию, исходя из знания ценности самого образования.

Отсюда, педагогическая аксиология влияет и на изменения в сфере гуманитарного знания, поскольку благодаря развитию философии образования, педагогики и психологии, с ценностями стали связывать и содержание, и качество образования, рассматривая систему ценностных норм и передачу их в образовательном процессе. В контексте нашего исследования, отметим, что особую значимость здесь имеет, например, и освоение студентами ценностей культуры страны изучаемого языка, ценностных норм и установок народа - носителя данной культуры, что, в свою очередь, также способствует развитию у студенческой молодежи способность к творческой самореализации [1].

Что касается смысла аксиологического подхода в рассматриваемом аспекте, то, по мнению исследователей (В.А.Сластенина, И.Ф.Исаева, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянова и др.), он раскрывается через систему аксиологических принципов, в частности, таких, как: равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования уче-

ний прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами; социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижничество вместо мессианства и индифферентности и т.д. [5].

В этой связи, аксиологический подход к развитию способности к творческой самореализации у студентов неязыковых вузов в процессе изучения иностранного языка мы рассматриваем с точки зрения следующих его общих характеристик:

- целью аксиологии является раскрытие ценностей для развития позитивного потенциала индивида;

- сущность молодого человека предполагает наличие у него потенциала для творческой самореализации;

- становление студента как поликультурной личности означает обретение ею своего «Я» с собственной культурой и адекватно воспринимающей иные культуры;

- личностный рост студента ведет к формированию его как цельной личности.

В ходе исследования заявленной темы мы пришли к выводу, что развитие способности к творческой самореализации в условиях вуза можно также рассматривать и в качестве методического подхода к организации образовательного процесса изучения иностранных языков. Поскольку ценностные ориентации современной молодежи изменяются сегодня в сторону многоязычия и поликультурности, то это, в определенной степени, меняет акценты и в области образования, в частности, обучения иностранному языку. Более того, языковое образование предполагает обеспечение эффективного обучения иностранному языку как средству удовлетворения потребности индивида в его социально-культурной деятельности.

Дисциплина «Иностранный язык», как нам представляется, обладает большим потенциалом для развития способности к творческой самореализации у студентов, который только будет возрастать, если применять определенные дидактические технологии, активные методы и организационные формы обучения, способствующие творческому подходу к овладению языком.

Более того, мы считаем, что иностранный язык как учебный предмет может стать суще-

ственным фактором, формирующим личность студента, поскольку знание языков необходимо для разностороннего развития молодого человека и полноценной реализации его возможностей в будущей профессиональной деятельности. В связи с этим ведущей целью обучения иностранному языку становится развитие студентов средствами данного предмета на основе и в процессе овладения ими иноязычной речевой деятельностью. Данная цель должна реализовываться в единстве основных ее компонентов: воспитательного, образовательного, развивающего и практического. При этом воспитательный компонент предполагает, например, формирование средствами обучения другому языку активной личности, для которой характерны самостоятельность, трудолюбие, стремление к практическому использованию имеющихся знаний.

Помимо этого, учебный предмет «Иностранный язык» развивает и собственно языковые способности, культуру речевого поведения; формирует волевые качества, память, любознательность, настойчивость и устойчивые положительные эмоции.

В отношенческом плане иностранный язык воспитывает у студентов умения внимательно слушать собеседника, адекватно реагировать на реплики, обращаться с просьбой, передавать информацию и т.д.

Иначе говоря, изучение любого иностранного языка формирует навыки общения, а это составляет важнейший аспект в установлении продуктивных отношений между людьми, что необходимо в будущей профессиональной деятельности. Отсюда, практическое владение языком в сфере как повседневного, так и делового общения становится показателем успешности специалиста и реальных возможностей к его творческой самореализации.

Итак, с учетом требований аксиологического подхода в развитии способности к творческой самореализации у студентов неязыковых вузов в процессе изучения иностранного языка цель обучения данной дисциплине должна быть перенесена с традиционного накопления знаний и развития навыков владения языком на формирование личности будущих специалистов, где важным критерием ее сформированности и будет готовность к творческой самореализации в ситуациях иноязычного общения.

Исходя из этого, можно выделить следующие педагогические условия повышения потенциала учебной дисциплины «иностранный язык» в развитии этой готовности: создание гуманитарной среды неязыкового вуза как фактора повышения ценности образовательного процесса; культивирование у студентов стремления к развитию способности к творческой самореализации и заложенных в себе задатков и способностей к языкам; включение в содержание обучения системы понятий и концепций, нацеливающих студентов на рефлексию своей познавательной деятельности; применение активных методов и форм обучения, насыщающих образовательный процесс личностным смыслом для каждого студента и «провоцирующих» их к творческой самореализации.

Как показал анализ научных исследований, реализация аксиологического подхода при обучении иностранному языку включает в себя четыре взаимосвязанных компонента: *целевой, содержательный, процессуальный и результативный*. Исходя из целевого компонента, студенты получают знания о ценностях культуры изучаемого языка; у них формируются интересы, мотивы и потребности в изучении культуры разных стран; формируется языковая компетенция для осуществления продуктивной коммуникативной деятельности в поликультурной среде.

Содержательный компонент включает в себя эмоционально-ценностный, познавательный и поведенческий аспекты, каждый из которых в образовательном процессе выполняет свою функцию. Если, например, познавательный аспект представлен литературоведческими, эстетическими, географическими, историческими, обрядово-бытовыми и другими элементами, то к эмоционально-ценностному относятся ценности культуры народа изучаемого языка, при изучении которых у студентов появляется мотивация к изучению различного рода культурологических материалов. Поведенческий аспект связан с введением в образовательный процесс элементов ценностей культуры изучаемого народа, побуждающих студентов к толерантному типу поведения.

Далее следует процессуальный компонент, который обеспечивает осуществление в образовательном процессе поисковой и познавательной деятельности студентов, направленной на приобретение и усвоение ими ин-

формации по изучаемой культуре; создание языковых ситуаций, активизирующих деятельность студентов при закреплении языкового материала; а также побуждение молодых людей к различным видам языковой деятельности: игровой, художественной, коммуникативной и т.д.

Результативный компонент подводит итоги актуализации полученных знаний о культуре изучаемого языка, например, англоязычных народов в бытовом или поведенческом компонентах, и т.д.

Следует отметить, что иностранный язык как учебная дисциплина оказывает огромное влияние на развитие творческих способностей студентов. Так, коммуникативное обучение иностранному языку оказывает положительное влияние на развитие всех психических функций обучаемого, например, на развитие обобщенного абстрактного мышления. Л.С. Выготский подчеркивал в этой связи тезис о том, что иностранный язык способствует освобождению речевой мысли индивида из плена конкретных языковых явлений [2]. Как известно, в сознании человека, использующего только родной язык, мысль и способы ее оформления неразрывно связаны между собой. Здесь иностранный язык помогает увидеть отличные от родного языка способы выражения мысли, несколько иные связи между формой и значением. Однако при изучении иностранного языка развитие мышления не обязательно происходит только путем сравнения с родным языком. Именно за счет решения всевозможных речемыслительных задач, связанных со смысловым содержанием процесса обучения, и развивается активно не только познавательная, но и коммуникативная функция мышления.

При этом отметим, что если целью образовательной системы является развитие студента как личности и как субъекта своей познавательной деятельности, то при аксиологическом подходе всегда имеется реальная возможность взаимодействия готовности к творческой самореализации как студентов, так и преподавателей. Но это происходит только в процессе саморазвития таких качеств личности, как способность к самооцениванию; ценностная ориентация к учебе; психологическая уравновешенность; желание знать и уметь говорить на чужом языке и т.д. Деятельность педагогов вуза, исходя из этого, должна быть направлена на выявление способности у сту-

дентов к самоактуализации; на неназойливое побуждение их к самоактивизации своего потенциала и, в конечном счете, на проявление ими творческого начала во всех видах своей деятельности.

Как показывает практика высшего профессионального образования, эффективность аксиологического подхода при преподавании иностранного языка в неязыковом вузе реальна лишь при активном сотворчестве двух личностей – преподавателя и студента. В связи с этим, исходя из системы педагогических, психологических и культурологических условий обучения иностранному языку, процесс развития способности к творческой самореализации студента может быть успешным в том случае, если на полиязыковом пространстве межкультурное взаимодействие его субъектов (преподаватель-студент, студент-студент, студент-носитель изучаемого языка) будет иметь событийно-ситуативный характер. Это означает, что языковые ситуации достигают своего дидактического эффекта в тех случаях, когда:

- создается эмоционально-психологическая установка на расширение творческого языкового пространства;

- преподаватель не дистанцируется от студентов, а постоянно организывает языковое общение на основе творческого включения в межкультурное пространство, на котором возможно осуществление их творческой самореализации как субъектов культуры;

- создаются все условия для повышения у студентов, помимо собственно языковой, и общей культуры (мировоззренческой, эстетической, научной и т.д.) с целью обеспечения качественно нового уровня коммуникативной культуры личности как неотъемлемой части языковой компетенции.

Таким образом, создание предпосылок для развития у студентов неязыковых вузов в процессе изучения иностранного языка способности к творческой самореализации будет иметь место тогда, когда в педагогическом процессе в полной мере будет реализовано целеполагание личностного и поликультурного развития студента, ориентированного на то, что не только в будущем, но и «здесь и сейчас» ему будет предоставлена возможность вести творческую жизнедеятельность. При этом, динамика саморазвития студента в поликультурных условиях и движения его к творческой са-

морализации в полиязыковой среде приобретет свои реальные черты при условии выполнения преподавателями таких педагогических задач, как: воспитание активно саморазвивающейся, тяготеющей к общечеловеческим ценностям личности; воспитание понимания студентом смысла истинной образованности; воспитание потребности у молодого человека в гражданственности и толерантности. А для этого необходимо, чтобы стремление студента к пониманию иной культуры сочеталось с его самовоспитанием и вело к деятельностному проявлению его индивидуальности. Только при реализации аксиологического подхода возможна продуктивная помощь студентам в том, чтобы они могли подтвердить свою духовно-интеллектуальную состоятельность.

В заключение отметим, что педагогические технологии постоянно меняются и, вероятно, будут меняться и в будущем; однако для реализации аксиологического подхода в развитии способности к творческой самореализации у студентов неязыковых вузов в процессе изучения иностранного языка неизбежным останется одно – ценностная составляющая данного подхода на любом образовательном пространстве всегда должна быть смещена на развитие и саморазвитие профессиональной культуры и, прежде всего, в аспектах творческой самореализации. А для этого необходимо задействовать ценности, которые связаны с удовлетворением ценностных потребностей и интересов личности студента.

Литература

1. Валеев, А.А. Технология формирования иноязычной деятельности студентов вуза. // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2010. - № 2(20). – С. 216-221.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. - Издательство 'Лабиринт'. - М., 1999. - 352 с.
3. Гусинский, Э.Н., Турчанинова, Ю.И. Введение в философию образования: Учебное пособие. – М.: Изд-во Корпорация «Логос», 2000. – 244 с.
4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. - Рн/Д, 1996. – 509 с.
5. Педагогика: / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.

УДК 37.013.

О ПОНЯТИЯХ «ИННОВАЦИИ» И «ИННОВАЦИОННОСТЬ СУБЪЕКТА» В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ: АСПЕКТ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В.Пац

Аннотация

Цель исследования: выявить новые смыслы понятий инновации и инновационность субъекта в гуманитарном знании, показав на примере различных сфер инновационной практики их эволюцию. Обозначены формы проявления инновационности в сфере образования. Выделены факторы, влияющие на процесс ценностной трансформации инновационности. Рассмотрены особенности современной лично ориентированной образовательной парадигмы в контексте требования инновационности субъекта образования. Личностно ориентированная образовательная парадигма трактуется как существенный фактор, способствующий направленности идеи инновационности на интересы личности, с одной стороны, общества – с другой. Инновационность будущего специалиста раскрывается как составляющая его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: инновации, инновационность субъекта образования, гуманитарное знание, личностно ориентированная образовательная парадигма, высшее профессиональное образование, готовность к инновационной деятельности.

Abstract

The purpose of the article is to touch upon new senses of the concepts of "innovation" and "innovation of education's subject" in the Humanities on the basis of different spheres of innovation. The article mentions different forms of innovation in education. The article also deals with the factors influencing the process of axiological transformation of innovation. The author describes particular features of a modern personal oriented educational paradigm in the context of innovation of education's subject. The author refers to the essence of modern personal oriented educational paradigm as an important factor promoting the idea of innovation both in the personal and in the social context. According to the author, innovation of education's subject is revealed as the component of his professional competence.

Keywords: innovation, innovation of education's subject, the Humanities, personal oriented educational paradigm, professional education, readiness to innovation activity.

Сегодня внимание к инновациям как фактору современной культуры, оказывающему влияние на развитие страны, велико во всем мире.

Требование инновационности современного человека, обусловленное вхождением мира в информационную эпоху, столкновением человечества с глобальными проблемами и поиском их решения нашло отражение как в международных, так и отечественных программных юридических и образовательных документах: Белая Книга в Великобритании, задающая программу инновационного развития всей страны, закон об организации малых инновационных предприятий на базе университетов (Bayh-Dole Act) в США, Концепции развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах [5, с. 3-14].

Соответственно феномены инновации и инновационность рассматриваются не только в рамках общественных наук, но и в контексте педагогики, что обуславливает установление

связей и зависимостей между понятиями в различных дисциплинарных областях, а также прояснение новых смыслов, возникающих при переносе понятий в сферу профессиональных интересов педагогики, что невозможно сделать без обращения к первоисточникам.

Понятие «инновации (нововведения)» происходит от «(от лат. in – внутри и novatio – обновление, изменение» [9, с. 280].

Рассмотрением феномена занимаются еще в конце XVIII – начале XIX веков культурологи и антропологи Г. де Мортилле, Г.С.Миварт, Г.Холмс и др., в XX столетии – Х.Г.Барнетт.

Систематическое изучение инноваций находим в трудах социологов и экономистов. Так французский социолог и психолог Г.Тард включает в свою теорию инноваций следующие составляющие: изобретение; противопоставление; подражание. В своей основе общество подражательно, если принимать во внимание обычаи, традиции, моду, образова-

ние. В процессе конкуренции между новым и старым изобретения готовят почву для подражания новому. По мысли Г.Тарда, изобретения обеспечивают социальный прогресс [10].

Экономическое обоснование термина встречаем в работах отечественных и зарубежных экономистов. Так, Н.Д.Кондратьев показывает связь между волнообразным развитием экономики и динамикой инновационной активности, опираясь на факты технических изобретений. Сам термин «инновация» не применяется ученым, однако им устанавливается взаимовлияние изобретений и экономической динамики общества [4].

Понятие «инновация» вводит в экономику в 1911 году австрийский ученый Й.Шумпетер на основе анализа промышленных революций. В соответствии с Й.Шумпетером, капитализм представляет собой «созидательное разрушение», уничтожение существующих структур, непрерывное обновление и изменение. Суть рыночного успеха и развития – в достижении роста в динамике разрушений. По Й.Шумпетеру, за это явление отвечают именно инновации, среди которых он выделяет пять типов: введение нового товара; овладение новым методом производства; открытие нового рынка; освоение нового источника сырья или полуфабрикатов; применение новой формы организации производства [11, с.159].

Ученый осмысливает инновации широко – как изменение, как появление нового в промышленности, делая акцент на экономическом влиянии инноваций на сферу производства.

Исследуя причины появления инноваций, Й.Шумпетер видит их основным двигателем предпринимателя как активного деятеля, стремящегося к введению нового. К такому выводу он приходит вслед за Г.Тардом и Тюненом [1, с. 427], которые отметили наличие особого «изобретательского класса». Й.Шумпетер, в свою очередь, выделяет характерные личностные свойства предпринимателя: «особый взгляд на вещи», волю, «способность идти вперед в одиночку», авторитет, его специфический способ мышления, предполагающий «трезвый расчет и философию утилитаризма», когда «бифштек и идеал впервые подведены к одному знаменателю», определяет его функции, где основная – «внедрение новшества при ведении дела (Unternehmung)» [11, с. 185, 189, 171-172].

Й.Шумпетер не обсуждает свои «новые комбинации» в терминах коммерциализации, он формализует саму идею применения метода технологического изменения традиции в смысле введения новшеств, делая акцент на производственную функцию. Британский исследователь К.Фримен существенно уточняет понятие, изучая технологическую инновацию именно в смысле коммерческого применения изобретения.

Осмысление понятия «инновация» в этом ключе происходило под влиянием таких факторов, как промышленная революция, влияние техники на развитие субъекта (человека) и общества, промышленное развитие в контексте деятельности научно-исследовательских лабораторий, институционализация технологических изобретений, в том числе через патентное право. В экономическом контексте инновация понимается как механизм экономического роста.

Управленческий аспект инноваций, инновационность как возможность введения нового рассматривается в рамках инновационного менеджмента, включающего задачи создания механизмов руководства инновационной деятельностью. Это – исследования, рассматривающие развитие инновационного поведения организаций, организационную структуру и стиль управления. (Т.Бёрнс, Г.М.Сталкер и др.) Это – работы, изучающие руководство исследовательской деятельностью, представлявшие интерес для промышленников и управленцев еще с 20-х годов XX века в связи с тем, что способствовали продвижению фирм, повышая их продуктивность, увеличивая получаемую ими прибыль и долю на рынке (Дж.Б.Куин, М.Ходж, А.Хоровитц и др.). В этом аспекте инновация понимается как эффективность от вкладываемых инвестиций, как результат деятельности научно-исследовательских лабораторий в виде открытий и изобретений, научная и технологическая продуктивность. В фокус интереса попадают организационный климат и условия, способствующие повышению продуктивности труда, стимулы, необходимые для поощрения творчества, ведущего к инновированию идей.

Постепенно анализ инноваций и инновационных процессов расширяется с рассмотрения феномена в рамках узко технологических и управленческих, в контексте отдельных предприятий и организаций до исследования его в

различных сферах деятельности, включая, в том числе, «социальную инженерию», знаниевую экономику, и, в международных масштабах, – национальные инновационные системы. Феномен введения нового понимают как «конечный результат творческого труда, получивший воплощение в виде реализованного на рынке и используемого в практической деятельности инновационного продукта» [3, с. 40].

Так в 50-х годах прошлого столетия западные ученые, а чуть позже – российские констатируют появление науки о нововведениях – инноватики (Innovation Studies).

Отдельный аспект вопроса – инновации в образовании. Педагогическая инноватика как раздел общей инноватики, изучающий процессуальную сторону педагогических нововведений, появляется в конце XX столетия, базируясь на достижениях ряда наук: методологии, психологии, социологии, теории педагогики и др.

Свой вклад в становление педагогической инноватики внесли такие ученые, как М.В.Кларин, С.Д.Поляков, В.А.Сластенин, А.В.Хуторской, Н.Р.Юсуфбекова и др. Интерес исследователей сферы образования к изучению нового обусловлен воздействием инноваций на возрастание интеллектуального потенциала общества, модернизационных процессов в образовании. Инновации в образовании ныне осознаются как неизбежные и необходимые и проявляются в различных формах:

- в применении новых способов и технологий образования;
- в организации и внедрении новых методов и приемов руководства образовательным процессом;
- в продуцировании и внесении новых смыслов и ценностей в современный образовательный контекст.

Что касается осмысления самого понятия инноваций в гуманитарном знании, в частности в контексте высшего профессионального образования, то сегодня оно (понятие) приобретает аксиологическую окраску.

Это означает необходимость взгляда на действительность с позиций взаимосвязи деятельности человека и сущностных (мировоззренческих) изменений современности, поиск гуманитарной составляющей инновационных процессов как ответ на глобальные проблемы современности (экологические, социальные,

культурные и др.), появление высоких технологий.

В постиндустриальном обществе, с одной стороны, происходит увеличение спектра вариантов самореализации человека, переизбыток информации, с другой стороны, – размывание, сужение жизненных ориентиров, информационные стрессы, формирование «ложных потребностей» (М.Кастельс) [2]. Так в фокус интереса попадает изменение подходов образовательной системы, а также её новые идеалы.

Новая личностно ориентированная парадигма в контексте высшего образования рассматривает как доминанту запросы субъекта в контексте требований общества, способствует развитию идеи инновационности будущего специалиста как профессионально-личностной ценности через гуманизацию и гуманитаризацию образовательного процесса.

Гуманизация понимается как движение от формирующего воздействия на субъекта до его (субъекта) саморазвития.

Гуманитаризация, осмысливаемая широко, представляет собой процесс приобщения субъекта образования к гуманитарной культуре. А это предполагает, прежде всего, развитие мировоззренческого мышления будущего специалиста, способностей продуцирования знаний, умения оперативной обработки и анализа информации, качества прогностики.

Узость технократического мировоззрения ведет к узости научного образования. «Узость научного и культурного образования может быть уподоблена (былой) деградации промышленных рабочих (в условиях «рационализации» труда) в том смысле, что у технических специалистов исчезает внутренняя потребность в целостном взгляде на технические и социальные проблемы, в гуманистическом и разностороннем образовании. Отсюда вытекают опасности для традиционных культурных институтов. ... Эти опасности становятся тем более зловещими, чем в большей степени становится возможным узкотехническое овладение всеми планетными ресурсами», - пишет Р.Коэн [6, с. 222.]. Преодоление такой ограниченности возможно только при условии открытости инновационной цивилизации новому духовному ценностному измерению, «повороту к духовности» (В.А.Лекторский) как возможности выживания в противовес технизму. В

этой связи актуализируется проблема рассмотрения гуманитарного контекста инноваций.

Сегодня под влиянием факторов глобализации и информатизации происходит процесс трансформации инновационности как ценности практической в ценность мировоззренческую. Активность субъекта (человека), обусловленная желанием, и необходимостью сложного творчества, направлена на обретение принципиально нового продукта, получение нового опыта. Этот процесс происходит как в профессиональном, так и во вне профессиональном поле и характерен для современного периода нестабильности в отличие от периодов традиционализма, когда господствует ценность статичности.

Вхождение человеческой цивилизации в информационное общество обостряет проблему формирования ценностно-смысловой сферы субъекта образования (будущего специалиста) как инструмента, посредством которого происходит становление субъективности, суть активной позиции, направленной на деятельное преобразование действительности, предполагающее, в том числе, и инновирование идей и их применение, а также изменяет условия развития личности. Так особенностями современной системы высшего профессионального образования выступают:

- прогностический характер образования;
- ориентация на развитие индивидуальности обучающегося, построения им собственной философии образования;
- непрерывность образования;
- социокультурная детерминация ценностей и целей образования.

Одной из целей высшего профессионального образования сегодня является обеспечение профессионально-личностного становления будущего специалиста, и она может быть реализована только с учетом его готовности к инновационной деятельности, когда инновационность, понимаемая, с нашей точки зрения, как профессионально-личностная ценность, составляющая профессионального мировоззрения, выступает доминантой в системе формирования профессиональной компетентности [8]. Инновационность будущего специалиста выступает сегодня как показатель качества его готовности к профессиональной деятельности, как маркер его профессиональной успешности и конкурентоспособности [7].

Подготовленность будущего специалиста к инновационной деятельности предполагает:

1. Направленность на преобразовательную профессиональную деятельность, которая определяется:

- сформированными интеллектуально нравственными ценностями,
- осмыслением важности профессионального развития,
- мотивацией к постоянному профессиональному росту как условию творческой самореализации, развитием качеств прогностики.

2. Уровень культуры рефлексии профессиональной деятельности; общей культуры научного исследования; инновационной культуры будущего специалиста, которые будут способствовать:

- ориентации в большом количестве новой информации, оцениванию фактов и явлений действительности;
- владению умениями самообразования, самореализации, самопроектирования, методиками самостоятельного получения знаний, их постоянного пополнения при повышении собственной культуры.

3. Уровень развития субъектного (интеллектуального) опыта будущего специалиста как источник обучения личности и фактор ее дальнейшего развития, включающий интеллектуальные особенности человека в его взаимодействии с окружающим миром.

4. Уровень развития профессиональных деятельностных характеристик будущего специалиста: эффективности, результативности, конкурентоспособности.

5. Уровень развития личностных качеств: интеллектуальной гибкости, творческой, пассивности (стремление применять новое).

В этой связи актуальным становится решение следующих задач:

- способствовать интеллектуальному развитию и становлению мировоззренческого мышления будущего специалиста посредством современных способов познания и исследовательских практик, через трансформацию знаний в осмысление мира, складывание профессионально-личностных ценностей и убеждений;
- стимулировать рост общего уровня культуры будущих специалистов, что выступает необходимым условием повышения уровня их профессионального потенциала;
- формировать условия для овладения личностью базовым образованием и «веером

возможностей», что требуется для оперативно-го включения будущих специалистов в профессиональную деятельность, их дальнейшее развитие и, при необходимости – быстрое переобучение.

Таким образом, анализ различных сфер инновационной практики позволяет проследить эволюцию понятий «инновации» и «инновационность» и сделать следующие выводы:

- экстраполяция понятия «инновации» из области экономики в поле профессиональных интересов педагогики подчеркивает динамичность и многоаспектность феномена. Форма такого переноса, расширительное толкование понятий «инновации» и «инновационность» позволяет сделать акцент на их гуманитарной составляющей, исследовать новые области проявления инновационности;

- контекст высшего профессионального образования предполагает трактовку инноваций и иновационности в рамках новой личностно ориентированной парадигмы и новых идеалов образования, когда одной из целей модернизации высшего профессионального образования становится инновационность будущего специалиста.

Литература

1. Блауг, М. Экономическая мысль в ретроспективе / М. Блауг. – М.: Дело ЛТД., 1994. – 676 с.
2. Кастельс, М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / М.Кастельс. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 488 с.

3. Кондратьев, В.В. Методология инновационного развития науки и высшего профессионального образования / В.В.Кондратьев. – Казань: РИЦ «Школа», 2009. – 233 с.
4. Кондратьев, Н.Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения / Н.Д.Кондратьев – М.: Экономика, 2002. – 767 с.
5. Концепция развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах // Бюл. М-ва образования и науки РФ. – 2010. - № 10. – С. 3-14.
6. Коэн, Р. Социальные последствия современного технического прогресса // Новая технократическая волна на Западе / Р.Коэн. – М.: Прогресс, 1986. – С. 210-224.
7. Пац, М.В. Методологическая компетентность как основа инновационности педагога // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2014. - № 4. - С. 127–132.
8. Пац, М.В., Медведев, В.А. Инновационность субъекта образования как одна из целей модернизации высшего профессионального образования // Дискуссия. – 2014. – № 5. – С.116–122.
9. Розин, В.М. Инновации. // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: «Канон "1"» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
10. Тард, Г. Социальная логика. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 548 с.
11. Шумпетер, Й.А. Теория экономического развития / Й.А. Шумпетер. – М.: Прогресс, 1982. – 455 с.

УДК 374.1+378+531

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА» НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ LMS MOODLE

Р.М.Тимербаев, В.Ю.Шурыгин

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся активизации процесса саморазвития студентов при изучении курса «Теоретическая механика». Показано, что их решению во многом может способствовать использование электронных образовательных ресурсов, разработанных, например, в LMS Moodle с привлечением прикладных компьютерных программ. Внедрение интерактивных форм и применение элементов дистанционного обучения позволяет существенно активизировать самостоятельную работу студентов, что в свою очередь обеспечивает эффективность их саморазвития.

Ключевые слова: самостоятельная работа, саморазвитие, учебный процесс, теоретическая механика, электронный образовательный ресурс, LMS Moodle.

Abstract

The article deals with the issues concerning the intensification of the process of students' self-development while studying the course "Theoretical mechanics". It is shown that their solution may largely contribute to the use of

electronic educational resources developed, for example, in LMS Moodle involving computer applications. The introduction of interactive forms and the use of the distance learning elements allow to strengthen independent work of students significantly, which ensures the effectiveness of their self-development.

Keywords: individual work, self-development, learning process, theoretical mechanics, electronic educational resources, LMS Moodle.

На современном этапе модернизации сферы производства Российской Федерации реальный сектор экономики остро нуждается в специалистах, способных решать технические задачи самой разной сложности. Важную роль в подготовке таких специалистов играют высшие и средние специальные учебные заведения.

Отечественная профессиональная педагогика накопила значительный опыт по подготовке специалистов различных технических направлений. Существуют наработанные методики преподавания технических дисциплин, множество литературных источников в помощь преподавателю и студентам.

Одной из таких учебных дисциплин является теоретическая механика – фундаментальная естественнонаучная дисциплина, лежащая в основе подготовки бакалавров и специалистов технических дисциплин. В результате изучения данного курса студент должен овладеть навыками решения различного рода инженерных задач, что в свою очередь является необходимым при изучении последующих курсов: сопротивление материалов, теория механизмов и машин, детали машин, механика жидкости и т.д.

В свою очередь преподаватель при отборе содержания учебного материала и организации учебного процесса должен придерживаться следующих принципов: научности и фундаментальности, профессиональной направленности, универсальности и возможности углубленной подготовки в рамках многоуровневого технологического образования.

Достижение поставленной цели и решения ряда педагогических задач преподавателем должно выполняться в логике грамотного применения методов обучения. Соответственно при выборе тех или иных методов обучения преподаватель должен стремиться к продуктивному результату. При этом в рамках компетентного подхода от студента требуется не только понять, запомнить и воспроизвести полученные знания, но и уметь ими оперировать, применять их в практической деятельности. При этом степень продуктивности обучения во

многом зависит от уровня активности учебно-познавательной и творческой деятельности учащегося, а также интенсификации самого учебного процесса, поскольку активность, как качество деятельности личности, является неотъемлемым условием и показателем реализации любого принципа обучения.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе интерактивных и активных форм проведения занятий. В ФГОС ВПО-03 отмечается, что на самостоятельную работу студентов должно выделяться 60% от общих трудозатрат будущих бакалавров [3]. Не секрет, что в действительности это далеко не так. Например, результаты работы [4] указывают на то, что системный характер самостоятельной работы наблюдается только у 13% студентов, а у 78% - эпизодический. Это можно объяснить, в первую очередь, тем, что на данном этапе, как студенты, так и преподаватели недостаточно подготовлены к эффективной организации самостоятельной работы.

Появление новых образовательных технологий [3, 5], а так же специальных компьютерных программ открывает в этом плане весьма широкие возможности. Например, В.И.Андреевым в частности отмечалось: «В последние годы произошло понимание того, что качественное образование в XXI веке практически невозможно без эффективных информационно-коммуникационных технологий обучения и воспитания студентов, которые охватывают все большее образовательное пространство и занимают все больше времени в современной образовательной деятельности» [1, с. 6].

В настоящее время качественный образовательный процесс немислим без использования эффективных информационно-коммуникационных технологий обучения и воспитания. При этом особая роль отводится разработке и использованию электронных образовательных ресурсов с последующим внедрением элементов дистанционного обучения.

Поскольку в высшей школе студентам предлагаются объёмные задания для самостоятельной работы (курсовые проекты, расчетно-графические работы и т.д.) рассчитанные на длительный срок, то на первый план выступает проблема интенсификации учебного процесса.

Структура технологии учебной деятельности студентов вуза, основанная на интенсификации учебного процесса, должна включать следующие блоки: цель, содержание, средства и формы контроля, оценка результатов, коррекция и управление познавательной деятельностью обучающихся.

Педагогическими условиями практической реализации технологии организации учебной деятельности студентов вуза, основанной на интенсификации учебного процесса, является наличие информационного обеспечения учебно-познавательной деятельности всех участников образовательного процесса:

- учебного плана изучения дисциплины;
- рабочей учебной программы по дисциплине, с учетом обязательного образовательного минимума, причем технология организации учебной деятельности студентов вуза должна быть основана на модульном обучении;
- методических пособий для всех участников образовательного процесса по предлагаемой технологии;
- опорных конспектов лекций по дисциплине;
- расчетно-графических заданий для самостоятельной работы студентов;
- методических рекомендаций по выполнению этих заданий;
- средств для организации тестового контроля по проверке знаний студентов;
- ресурсного обеспечения программными и компьютерными средствами.

Созданию педагогических условий и решению педагогических задач интенсификации процесса обучения и активизации самостоятельной работы студентов во многом способствует разработка и использование электронных образовательных ресурсов с последующим внедрением в учебный процесс модулей дистанционного обучения. Причем это относится как к заочной, так и к очной формам обучения.

Для реализации этих целей в настоящее время наиболее широкое распространение

получила система управления обучением Moodle. В настоящее время она переведена на десятки языков и используется в более чем 200 странах [8]. По своей сути, это среда дистанционного обучения, предоставляющая широкие возможности для создания преподавателями качественных интерактивных дистанционных курсов, включающая в себя все необходимые обучающие, вспомогательные и контролируемые элементы.

По уровню предоставляемых возможностей LMS Moodle выдерживает сравнение с известными коммерческими системами, однако выгодно отличается от них тем, что распространяется в открытом исходном коде. Это дает возможность ориентировать систему под особенности конкретного образовательного проекта, а при необходимости и встраивать в нее новые модули. Одной из самых сильных сторон LMS Moodle являются широкие возможности для коммуникации. Система поддерживает обмен файлами любых форматов как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам. К сообщениям в форуме, ответам студентов на задания и отзывам преподавателя можно прикреплять файлы любых форматов. Есть функция оценки сообщений – как преподавателями, так и студентами. Чат позволяет организовать учебное обсуждение индивидуальных проблем в режиме реального времени.

В Елабужском институте КФУ LMS Moodle используется при изучении отдельных учебных дисциплин студентами очного и заочного отделений, реализации программ повышения квалификации учителей, организации научно-исследовательской работы студентов и школьников [2, 10].

Нами на базе LMS Moodle разработан ЭОР по курсу «Теоретическая механика» для подготовки бакалавров по направлению 051000.62 Профессиональное обучение (по отраслям). Курс расположен на площадке «Тулпар» КФУ [6] и содержит все необходимые учебные материалы по трем модулям: «Статика», «Кинематика» и «Динамика». Во вводной части курса представлены рабочая программа дисциплины, календарный план,

вопросы, выносимые на экзамен, а также общие методические рекомендации по изучению курса. Здесь же имеется новостной форум и форум по обсуждению общих проблем, связанных с работой в системе.

Каждый изучаемый модуль включает следующие элементы: необходимый теоретический материал, дидактические материалы к практическим занятиям, ряд заданий для самостоятельной работы студентов, ссылки на рекомендуемые учебные издания, имеющиеся в библиотеке вуза, гиперссылки на внешние электронные источники информации, а также тестовые задания для организации промежуточного и итогового контроля. Содержание конкретного теста формируется преподавателем из созданного им банка тестовых заданий различного типа.

Следует отметить, что курс является саморазвивающимся, так как такие его элементы, как «Вики», «база данных», интерактивный глоссарий и другие предполагают их совместное заполнение всеми обучающимися под контролем преподавателя.

Обратная связь обеспечивается оцениваемыми элементами, а также форумами и чатами. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента: рецензирования работ, обсуждения учебных проблем.

В целом применение данной системы при изучении теоретической механики позволяет преподавателю эффективно организовать самостоятельную работу студентов вне аудитории, помочь сориентироваться среди разнообразных источников информации, получить сведения о том, кто из студентов занимался вне аудитории, насколько успешно изучал материалы, сколько времени посвятил изучению той или иной темы. Все эти данные можно посмотреть по журналу успеваемости студентов, он формируется автоматически, без дополнительных трудозатрат преподавателя и при желании легко конвертируется в программы Microsoft Office.

Рабочей учебной программой курса «Теоретическая механика» предусматривается выполнение студентами итоговой самостоятельной расчетно-графической работы. Целью данной работы является получение и развитие студентами навыков и умений самостоятельно решения задач. Задачами расчетно-

графической работы являются систематизация и закрепление знаний полученных при изучении дисциплины теоретическая механика и предшествующих дисциплин, применение знаний к решению инженерных задач, привитие навыков расчетной работы, освоение правил и приёмов построения расчётных схем, умения пользоваться специальной литературой и справочниками. Результаты выполнения работы определяют степень практического овладения теоретическим курсом предмета.

Особая роль в плане интенсификации выполнения расчетно-графических работ отводится широкому использованию компьютерных технологий и прикладных программ. Выполнение работы неизбежно связано с использованием необходимой литературы, справочников и прикладных компьютерных программ. Умение правильно и эффективно пользоваться технической литературой, действующими государственными стандартами и прикладными компьютерными программами дает студенту возможность эффективного использования полученных знаний не только в учебных целях, но и, в будущем, в производственных условиях.

При выполнении студентами расчетно-графической работы используется текстовый редактор Microsoft Office Word и чертежно-графический редактор nanoCAD 2.5. Программа nanoCAD предназначена для оформления проектно-конструкторской документации в соответствии со стандартами системы проектной документации для строительства. Она обеспечивает высокую скорость и автоматизацию операций оформления работы благодаря применению технологии интеллектуального чертежа, содержит функциональность nanoCAD для работ по созданию двумерных чертежей. NanoCAD – первая российская свободно распространяемая базовая система автоматического проектирования (САПР), платформа для различных отраслей. NanoCAD содержит все необходимые инструменты базового проектирования и обладает интуитивно понятным интерфейсом. NanoCAD позволяет создавать и редактировать различные 2D и 3D чертежи, тексты, объекты оформления чертежа, настройки отображения и печати графической технической документации.

При выполнении расчетно-графической работы вполне достаточно начального ознакомления с системами автоматизированного проектирования, создания двухмерных черте-

жей и вставки буквенных и числовых обозначений. Все необходимые расчеты выполняются вручную в текстовом редакторе Microsoft Office Word, затем по полученным результатам строятся необходимые расчетные схемы в соответствии с выбранным масштабом. Коммуникационные возможности LMS Moodle позволяют преподавателю оперативно получать работы студентов, рецензировать их, исправлять ошибки и отправлять на доработку. Все это также способствует интенсификации процесса освоения дисциплины студентами и активизации процесса их саморазвития.

Многолетний опыт преподавания теоретической механики показывает, что в настоящих условиях решение задачи интенсификации учебного процесса, активизации самостоятельной работы студентов возможно только с привлечением современных информационных технологий. Они включают в себя электронные образовательные ресурсы, позволяющие осуществлять элементы дистанционного обучения, а также прикладные компьютерные программы для проведения быстрых и качественных расчетов при решении конкретных учебных и прикладных задач.

Для практической реализации данного подхода, на наш взгляд, наиболее удобна LMS Moodle. Коммуникационные возможности этой системы позволяют преподавателю оперативно получать работы студентов, рецензировать их, исправлять ошибки и отправлять на доработку. Такие ее особенности, как высокий уровень интерактивности обучения, многообразие способов и форм представления учебных материалов, возможность модульного структурирования содержания, наличие постоянно активной справочной системы, возможность создания индивидуального образовательного плана, комфортность и конфиденциальность обучения способствуют существенному повышению интереса к изучаемому предмету, развитию навыков и активизации самостоятельной работы студентов. Кроме того, у преподавателя появляется возможность оперативно и эффективно управлять этими процессами. Меняется и сама роль преподавателя. Отказываясь от доминирующей роли в процессе обучения, он во многом выполняет лишь функцию наставника, одного из источников информации, помощника в процессе саморазвития студентов. Следует отметить, что современные студенты психологически во многом готовы к та-

кой форме работы, и с удовольствием в нее включаются.

Таким образом, внедрение интерактивных форм и элементов дистанционного обучения при изучении курса «Теоретическая механика» способствуют активизации и эффективности самостоятельной работы студентов, что в свою очередь обеспечивает их успешное саморазвитие.

В заключение хотелось бы подчеркнуть еще один, на наш взгляд, существенный момент. Интерактивные формы учебной работы с привлечением разработанных преподавателем электронных образовательных ресурсов благотворно влияют и на процесс саморазвития самого преподавателя.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Ресурсный подход к активизации инновационной деятельности и саморазвитию личности в условиях высшего педагогического образования / В.И.Андреев // Образование и саморазвитие. - 2011. - № 1(23). - С. 3-7.
2. *Анисимова, Т.И.* Дистанционное обучение как одна из интерактивных форм подготовки специалистов в вузе / Т.И.Анисимова, Л.А.Краснова // Сборник научных трудов SWorld: Материалы международной научно-практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований 2013». - Одесса: КУПРИЕНКО, 2013. - Т.16. - № 1- С.78-81.
3. *Коржув, А.В.* Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А.В.Коржув, В.А.Попков. - М.: Изд-во МГУ, 2003. - 300 с.
4. *Михайлова, Н.В.* Организация асинхронной самостоятельной работы студентов в электронной обучающей среде Moodle / Н.В.Михайлова // Вестник Кузбасской государственной педагогической академии. - 2012. - №3(17). URL: <http://vestnik.kuzspa.ru/articles/78/> (дата обращения: 10.10.2014)
5. *Полат, Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для вузов / Е.С.Полат, М.С.Моисеев, А.Е.Петров. - М.: Академия, 2005. - 198 с.
6. Теоретическая механика [Электронный ресурс]. URL: <http://tulpar.kpfu.ru/course/view.php?id=543> (дата обращения: 10.10.2014)
7. *Тимербаев, Р.М., Мухутдинов Р.Х., Данилов В.Ф.* Педагогические условия и методические аспекты интенсификации выполнения проектно-расчетных работ по технической механике / Р.М.Тимербаев, Р.Х.Мухутдинов, В.Ф.Данилов // Вестник Челябинского государственного педаго-

- гического университета. - 2013. - № 3. - С. 161-170.
8. Устюгова, В.Н. Система дистанционного обучения Moodle: Учебное пособие / В.Н.Устюгова. - Казань: ТГГПУ, 2010. - 280 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение» с квалификацией (степенью) «бакалавр». – Министерство образования и науки Российской Федерации. - 22.12.2009. - № 781.
10. Шурьгин, В.Ю. Использование элементов дистанционного обучения в LMS Moodle при изучении раздела «Механика» вузовского курса физики / Шурьгин В.Ю. // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Тамбов: ООО «Консалдинговая компания Юком», 2014. – Ч.3. - С.159-160.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК [378.016:37.018.46/51](470.344)

СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ЧУВАШИЯ

И.Г.Мазкова, С.Г.Соколова

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме системы оценки качества профессиональной подготовки учителей сельских школ Республики Чувашия, системный подход является одним из важных путей решения методологических, теоретических и практических проблем обеспечения качества регионально-ориентированной профессиональной подготовки учителя сельской школы многонациональных республик. В частности, речь идет о выявлении наиболее эффективных и устойчивых связей и отношений между элементами системы, направленной на достижение качества регионального профессионально - педагогического образования.

Ключевые слова: система оценки качества, профессиональная подготовка, учитель сельской школы, многонациональные республики, менеджмент качества образования.

Abstract

The article deals with a topical subject of the system of quality assessment of rural school teacher education in the Republic of Chuvashia. System approach is one of the most important ways of solving metodological, theoretical, practical problems of providing the quality of regionally-oriented education of rural school teachers of multinational republics. In particular, it is the identifying the most effective and stable links between the elements of the system aimed at achieving the quality of regional rural teacher education.

Keywords: quality assessment, professional education, rural school teacher, multinational republics, management of education quality.

Проблемы управления качеством образования стали предметом исследования ведущих ученых России – В.П.Беспалько, М.М.Поташника, А.И.Субетто, Н.А.Селезневой, Е.А.Ямбурга, и др. Проблема разрабатывалась ими в следующих направлениях: а) раскрытие сути понятия «качество образования»; б) способы оценивания качества образования; в) факторы качества образования; г) механизм управления качеством образования, д) мониторинг качества образования. Опираясь на исследования данных ученых, можно заключить, что «качество» как понятие далеко неоднозначно. Одни ученые, говоря о качестве профессионального образования, подчеркивают, прежде всего, нацеленность образовательной системы учреждения профессионального образования на достижение качества усвоения профессионально-прикладного учебного материала; другие – качества профессионального обучения и профессионального воспитания; третьи – качества высокой степени развитости профессионально важных умений и способностей спе-

циалиста [3].

Разработка и обоснование системы оценки качества профессиональной подготовки учителей сельских школ Республики Чувашии базируется на системном подходе, означающем изучение совокупности элементов системы, находящихся во взаимосвязях друг с другом и образующих определенную целостность, единство.

Главная цель многообразных системных исследований может быть сформулирована как поиск научных средств, с помощью которых можно выразить целостность исследуемого объекта, т.е. охарактеризовать те специфические черты, свойства, признаки, которые делают объект системой. Системный подход в данном вопросе понимается как один из важных путей решения методологических, теоретических и практических проблем обеспечения качества регионально-ориентированной профессиональной подготовки учителя сельской школы многонациональных республик Поволжья. В частности, речь идет о выявлении наиболее

эффективных и устойчивых связей и отношений между элементами системы, направленной на достижение качества регионального профессионально - педагогического образования.

Педагогические системы и происходящие в них процессы направлены на достижение определенных целей. Среди них выделяются ведущие, поставленные обществом. Они трансформируются и становятся собственно целями педагогических систем, выражая требования общества к подрастающему поколению специалистов.

Применительно к сфере высшего образования *качество результатов образовательной деятельности* определяется качеством профессионально важных знаний и навыков выпускников вузов, их активной гражданской позицией, уровнем общей и профессиональной культуры, нравственности. Понятно, что хорошее качество результатов может быть достигнуто только при хорошем качестве образовательного процесса, которое определяется с одной стороны его содержанием, а с другой - его обеспеченностью ресурсами (кадровыми, информационными, материально-техническими и др.). В то же время высокое качество образовательного процесса может быть обеспечено только при качественном функционировании всей системы вуза, включая качество менеджмента на всех уровнях управления и качество организации вспомогательных процессов. Мерой качества таких процессов обычно является степень гарантии того, что оказанная услуга, в том числе профессионально-образовательная или научно-исследовательская, будет в точности соответствовать требованиям потребителя. Обеспечение же таких гарантий связывают с наличием в организации некоторой *системы менеджмента качества*.

Проектирование систем качества в образовательных учреждениях на муниципальном и региональном уровнях основывается на постулате о том, что качество является системообразующим фактором их жизнедеятельности. Сама же система проектируется с учетом структуры *триады качества*, в соответствии с которой должны быть спроектированы организационная, функциональная и оценочная системы. В ходе проектирования учитываются требования закона дуальности организации и управления (А.И.Субетто), в соответствии с которым должны учитываться механизмы наследования от прошлого и будущего по всем

размерностям системы. Для двумерной системы это, как правило, содержание и форма организации содержания. Для муниципальной системы управления качеством образования содержанием является расширение (дивергенция) образовательных программ, инновационных проектов обучения до полного удовлетворения запросов потребителей образовательной системы. Опережение этих запросов и, более того, формирование новых запросов и будет наследованием будущего [8].

Первейшее значение в обеспечении качества образования, безусловно, принадлежит педагогическому персоналу. Качество подготовки учителя обусловлено качеством преподавания в вузе. Педагог, преподаватель, являющийся ключевой фигурой в образовании, сегодня не только воплощает образовательную программу в учебный процесс, но и непосредственно участвует в формировании содержания образования, в его обновлении. Именно он формирует будущего специалиста и как конкурентоспособного работника, и как личность, способную к саморазвитию.

Основными идеями, ведущими положениями, определяющими проектирование и реализацию систем менеджмента качества региональной профессиональной подготовки учителя сельской школы, являются:

- реализация на практике квалиметрического подхода к организации и анализу образовательного процесса, заключающегося в расширении номенклатуры диагностируемых сторон и свойств, выделении механизмов функционирования и развития, процессуальной и результирующей сторон;

- использование существующей организационно-штатной структуры вуза, отвечающей за диагностику качества образования, развертывание на ее базе программно-целевых структур управления качеством при обеспечении их рациональной сочетаемости с функционально - линейными подструктурами;

- достижение высокого уровня скоординированности в действиях, управленческих решениях субъектов управления качеством; оптимальное распределение функций, прав и полномочий; высокий уровень компетентности и квалиметрической культуры представителей администрации, педагогических работников, специалистов разных служб и функциональных звеньев службы мониторинга качества образования;

- учет многообразных видов обмена, связей и отношений системы качества образовательного учреждения с аналогичными системами более высокого порядка, внешней средой;

- многовариативность технологических и организационных решений конкретных задач по управлению качеством объектов и процессов с учетом наличного потенциала, средств воздействия, обозначенных приоритетов;

- представленность в системе менеджмента качества многообразных видов деятельности (от учебной, воспитательной, методической до управленческой, оценочно-диагностической, прогностической);

- сочетание в управлении качеством жизненных циклов объектов, процессов различной продолжительности (от нескольких месяцев до 10 лет и более), характеризующихся повторяемостью, часто на новом качественном уровне.

Для оценки эффективности и результативности образовательной системы региональной профессионально-педагогической подготовки учителя сельской школы в педагогическом университете используются такие показатели как:

качество учебного процесса (уровень успеваемости и уровень профессионально-педагогической обученности выпускников вуза; качество учебно-методической работы и научно-методического обеспечения профессионально-педагогического образовательного процесса; качество преемственных учебных планов и программ профессиональной подготовки; качество воспитательной работы в педагогическом вузе; качество ресурсного и материального обеспечения; качество педагогического состава: профессиональная квалификация педагогов, результаты аттестации, включенность в инновационную деятельность);

качество результатов обучения (уровень социально-профессиональной подготовленности выпускников университета; уровень трудоустройства выпускников по специальности в общеобразовательные учреждения республики, в том числе и в сельской местности; уровень удовлетворенности личных образовательных и профессионально-педагогических запросов выпускников, уровень научных достижений профессорско-преподавательского состава в сфере регионализации педагогического образования) [6].

На профессионально-личностном уровне

проблему качества региональной профессионально-педагогической подготовки учителя сельской школы в республиканском педагогическом университете следует рассматривать в трех аспектах:

1) качество формирования у выпускников комплекса базисных надпрофессиональных квалификаций (владение компьютерными информационными технологиями, навыками работы с различного рода учебной, научной, методической литературой, умения работать с нормативно-правовыми, регламентирующими и стандартизирующими документами в сфере образования и т.д.);

2) качество формирования различных видов профессиональных, в том числе и регионально обусловленных, компетенций учителя (коммуникативной, организационной, социально-психологической, этнопедагогической, правовой, социально-экономической, социально-геронтологической, краеведческой и др.);

3) качество «конкурентной подготовки», т.е. способность осваивать смежные специализации учительского труда (в том числе и социально педагогического профиля).

Проведение мониторинга качества регионального профессионально-педагогического образования по всем направлениям его деятельности является одной из задач функционирования республиканского педагогического университета.

В процессе определения качества регионализации профессиональной подготовки учителя сельской школы в педагогическом вузе особое место занимают мониторинг профессионально-личностного роста студентов (будущих учителей). Педагогический мониторинг – научно обоснованная система периодического сбора, обобщения и анализа информации о процессе профессионального становления личности, принятие на этой основе стратегического и тактического решения. С одной стороны, мониторинг должен отслеживать процесс профессионально-личностного развития будущего специалиста с позиций интересов студента, с другой, – с позиций профессиональных задач, целей непрерывного профессионально-педагогического образования.

В контексте исследуемого вопроса сущность мониторинга связана с определением влияния множества вариативных факторов единой образовательной регионально обусловленной среды республиканского педагоги-

ческого университета на профессиональный и личностный рост будущих учителей. В такой трактовке мониторинга важно рассмотреть все сочетания оценок (самооценок) и ожиданий субъектов профессиональной подготовки от процесса профессионально-педагогического образования: ожидания преподавателей вуза, предъявляемые к профессионально-личностному росту студентов; ожидания студентов, предъявляемые к профессионально-личностным качествам преподавателей; экспертные оценки преподавателями профессионально-личностного роста будущих учителей; самооценки студентами динамики собственного профессионально-личностного роста, в частности, в период практики.

При разработке содержания и определения организационной процедуры мониторинга как средства глубокого изучения и научного управления профессионально-образовательным процессом в педагогическом университете, учитывались следующие принципы, обоснованные в исследованиях В.И.Байденко, В.П.Симонова, А.И.Субетто, Н.А.Селезневой, Е.Н.Шиянова:

– *принцип непрерывности*: характеризует мониторинг как целостную, динамическую, развивающуюся систему, в которой происходят структурно-функциональные перестройки, носящие не только количественный, но и качественный характер. Мониторинг должен определять моменты перехода одного качества в другое, корректировать, поддерживать или ослаблять соответствующие тенденции образовательного процесса;

– *принцип научности*: означает такую организацию мониторинга, которая построена на научно-обоснованных характеристиках образовательного процесса, исключает житейско-бытовой подход к их оценке, соответствует основным закономерностям психолого-педагогического познания и управления педагогическими объектами и явлениями;

– *принцип воспитательной целесообразности*: мониторинг не является самоцелью, а выступает средством глубокого изучения и надежным инструментом педагогического управления образовательным процессом. В использовании методов, приемов мониторинга не могут быть применены технологии, наносящие в любой степени ущерб интересам, достоинству, правам участников образовательного процесса;

– *принцип диагностико-прогностической направленности*: полученная в ходе мониторинга информация должна быть соотнесена на основании заранее разработанных показателей и критериев с заранее определенной, нормативной картиной педагогического процесса;

– *принцип целостности*, преимущественности процессов диагностики, прогнозирования образовательного процесса [8].

Помимо выше перечисленных принципов учитывается также ряд следующих *специфических принципов* мониторинга, разработанных С.Л.Братченко: *принцип экологичности* (мониторинг должен строиться на приоритете уважения к личности, защиты ее прав и профессиональных интересов, в процессе его реализации не должно быть нанесено никакого вреда или ущерба его участникам); *принцип диалога и сотрудничества* (требует установления между субъектами мониторинга атмосферы доверия и партнерства, важно, что результаты, получаемые в ходе мониторинга, должны рассматриваться не как окончательный диагноз, а как промежуточные результаты бесконечного процесса развития профессионального мастерства); *принцип конструктивности* (мониторинг направлен на поиск путей усовершенствования профессионально-личностного становления будущего специалиста. Следствием мониторинговых процедур должна быть поддержка обучающегося и педагога, определение их потенциальных возможностей); *принцип сочетания информационной открытости и конфиденциальности* (результаты мониторинга должны быть доступны всем пользователям, однако часть информации может и должна быть конфиденциальной) [1].

Также учитываются акмеологические принципы организации и проведения мониторинга, сформулированные А.А.Деркачем: *принцип системности* (исследовании объекта как целого, но состоящего из разных взаимосвязанных элементов, упорядоченного, сложноорганизованного); *принцип субъектности* (изучение личности обучающегося как субъекта самосовершенствования); *принцип детерминизма* (учет того, что процесс профессионально-личностного совершенствования имеет двойную детерминацию (внутреннюю и внешнюю), движущей силой развития является сама личность); *принцип гуманизма* (признание того, что профессиональные знания должны быть ориентированы на интересы человека,

его прогрессивное личностное и профессиональное становление) [2].

Инструментарием мониторинга качества регионализации профессиональной подготовки учителя сельской школы выступает совокупность диагностических методик (тестов, анкет, решения практических задач профессионально-правовой направленности и т.п.), которые используют субъекты мониторинга в своей деятельности. Инструментарий мониторинга должен быть, с одной стороны, максимально практико-ориентированным, профессионально-прикладным, понятным, чтобы им могли овладеть все субъекты мониторинга, с другой стороны, он должен быть валидным, то есть обеспечивающим адекватность объекту мониторинга (что измеряется?) и позволяющим объективировать достоверную информацию (как хорошо это делается?).

Подход к разработке и внедрению системы менеджмента качества регионально-ориентированной профессиональной подготовки учителя сельской школы в вузе состоит из нескольких ступеней, включающих: установление потребностей и ожиданий потребителей профессионально-образовательных услуг и других заинтересованных сторон; разработку политики развития регионально-национальных систем непрерывного образования; определение и установление ответственности, необходимых для достижения целей в области качества регионального профессионально-педагогического образования; выбор индикаторов (показателей) и разработку методов для измерения результативности и эффективности каждого выделенного процесса (в частности, процесса профессионального воспитания будущих учителей сельских школ; процесса активизации самообразовательной деятельности студентов в сфере регионоведения и др.); применение данных этих измерений для определения результативности и эффективности каждого процесса; определение средств, необходимых для предупреждения несоответствий и устранения их причин; разработку и применение процедур для постоянного улучшения всех процессов и системы менеджмента качества в целом.

Таким образом, главной задачей сегодняшнего дня в системе непрерывного регионально-ориентированного профессионально-педагогического образования учительских кадров для села является не просто создание системы менеджмента качества, а внедрение и

использование современных методов управления с целью повышения качества образования в республиканском педагогическом университете. Решение данной задачи приведет к необходимости принятия энергичных мер по совершенствованию организационной структуры университета, разработке плана его стратегического развития на краткосрочную, среднесрочную перспективу, формирования сети социальных партнеров, обеспечивающих обратную связь «потребители профессионально-образовательных услуг республиканского педвуза (обучающиеся) – структурные звенья университета – работодатели выпускников педвуза». Качественная регионально-ориентированная профессиональная подготовка учительских кадров для села в педвузе значительно повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда, расширяет спектр учреждений для их трудоустройства, способствует успешному карьерному росту.

Литература

1. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования : психологические аспекты. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
2. Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., 1993. – 255 с.
3. Метечко, В.И., Чернышев, Ю.А. Информационная среда обучения вуза - структурные и методические аспекты // <http://www.nsu.ru/archive/ConCnit/96/sect1/node13.html>, с. 1.
4. Олейникова, Н.А., Тараненко, С.С. Информационные технологии в обучении иностранным языкам // <http://ito.edu.ru/2001/ito/II-2-17.html>.
5. Секацкий, А. Россия и глобализация // Русский журнал. - 2001. - 13 нояб. // www.russ.ru.
6. Соколова, О.И. Основы разработки информационной среды педагогического вуза // <http://www.bitpro.ru/ITO/2001/ito/IV-0-41.html>, с. 2. Симонов В.П. Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых. – М.: МГОУ, 2003. – 181 с.
7. Состояние сельской школы России и перспективы ее устойчивого развития: Методическое пособие / Под. ред. М.П.Гурьяновой, Г.В.Пичугиной. – М.: Изд-во АСОПиР РФ, 2000. – 256 с.
8. Субетто, А.И., Селезнева, Н.А. Мониторинг качества непрерывного образования в России. Качество высшего образования как объект системного исследования. - Новосибирск: НГТУ, 1999. – 195 с.
9. Черняцкая, О.В. Информационные поля в учебной деятельности. // <http://www.krasgru.ru/magazine/no4/pub/pr7-1.htm>.

УДК 377.1

ПАРТНЕРСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Н.В.Зеленко, И.Г.Жадан

Аннотация

В статье обоснованы актуальность, содержание и формы партнерского взаимодействия образовательных учреждений общего и профессионального образования, обобщен опыт работы школы по реализации профильного обучения.

Ключевые слова: партнерское взаимодействие, профильное обучение, профессиональное самоопределение.

Abstract

The article substantiates the relevance, contents and form of the partnership of educational institutions of General and professional education, summes up the experience of the school's specialized training.

Keywords: partnerships, specialized training, professional identity formation.

Статья выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Краснодарского края в рамках научного проекта № 14-16-23014.

Необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования. Система современного образования призвана готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и в правовом государстве, но и создавать их. В числе требований к результатам освоения основной образовательной программы Федеральный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования определяет «...сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности» а также формирование «... готовности и способности к саморазвитию и профессиональному самоопределению» [4].

В современном понимании, профессиональное самоопределение – осознание человеком уровня развития своих профессиональных способностей, структуры профессиональных мотивов знаний и навыков; осознание соответствия их тем требованиям, которые деятельность предъявляет к человеку; переживание этого соответствия как чувства удовлетворенности выбранной профессией [3].

Вместе с тем в образовательной практике часто констатируется тот факт, что образование и воспитание отстают от потребностей современной жизни, что школа не обеспечивает формирование у учащихся личностных качеств, ценностных ориентаций, социально значимого опыта, профильной направленности, отвечающих динамичным изменениям социума

и необходимых для организации самостоятельной, достойной жизни.

Ежегодно выпускники общеобразовательных учреждений оказываются перед выбором: продолжить образование, какую выбрать специальность; устроиться на работу и одновременно учиться дальше; работать и обучаться профессии на ускоренных курсах. Как показывают результаты социологических опросов, более 60% старшеклассников-выпускников не имеют четких представления ни о содержании дальнейшего образования, ни о предстоящей работе. Многие из них (порядка 30%) считают, что об их дальнейшей образовательной, трудовой и жизненной карьере должны позаботиться родители. И только 5% опрошенных высказывают мнение, что решение этих важных вопросов относится к компетенности.

Ключевая проблема низкого уровня профессионального самоопределения школьников заключается в ограниченных возможностях отдельных образовательных учреждений обеспечить образовательное пространство профильного обучения. Узкий спектр изучаемых профессий, отсутствие фактологического материала и профессиональных проб ограничивают выбор и построение учащимися индивидуальных образовательных маршрутов.

Соответственно, одной из основных задач модернизации современного российского образования является совершенствование системы профильной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы с ориентацией на индивидуализацию

обучения и социализацию обучающихся. Профильное обучение рекомендуется развивать с учетом потребностей регионального рынка труда, с гибкой системой профилей и в тесном содружестве старшей ступени школы с учреждениями среднего и высшего профессионального образования.

В настоящее время находит распространение сетевая модель организации профильного обучения. Сущность образовательной сети заключается в предоставлении образовательными учреждениями друг другу собственных образовательных ресурсов с целью повышения результативности и качества образования. «Сетевая организация профильного обучения представляет собой самоорганизующуюся полицентричную систему, обеспечивающую на основе равноправных взаимоотношений учреждений-участников сети функциональное согласование процесса формирования готовности учащихся к профессиональному самоопределению» [2].

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений становится возможным при условии формирования партнерских отношений (социально-образовательного партнерства), основывающихся на добровольности признания партнерами друг друга в качестве участников общественных отношений; доверии, уважении, доброжелательности; обоюдной ответственности за общее дело, обязательности выполнения достигнутых договоренностей; учете интересов друг друга; равноправии и самостоятельности выбора путей и средств достижения общей цели; солидарности партнеров [1].

Как показывает практика, наиболее ценным в рамках социально-образовательного партнерства учреждений общего и профессионального образования является:

- сотрудничество в разработке нормативно-правовой и учебно-программной документации (координация учебных планов и программ);
- участие в разработке содержания и организации учебного процесса;
- привлечение учащихся к научно-исследовательской деятельности в условиях профессионального образования;
- контроль качества образования через привлечение социальных партнеров к формированию стратегии развития учебного заведения;

- участие партнеров в практическом обучении учащихся профильных классов с предоставлением собственной учебной базы, кадровых, материальных ресурсов;

- предоставление обучающимся льгот при поступлении.

Определенный опыт социально-образовательного партнерства накоплен в МОУ СОШ № 4 г. Тимашевска Краснодарского края. Данная школа уже более 10 лет в своей деятельности осуществляет социально-образовательное партнерское взаимодействие со следующими образовательными учреждениями: профильный лицей (от Краснодарского колледжа электронного приборостроения), Краснодарский колледж электронного приборостроения, Новочеркасский техникум пищевой промышленности, Таганрогский радиотехнический университет, Донской государственный технологический университет, Луганская академия пищевой промышленности.

В соответствии с концепцией разработанной нами, содержание профильного обучения строится на многоуровневой основе и предполагает сочетания предметов базового и профильного уровней, а также элективных курсов или курсов по выбору. Предметы базового уровня являются обязательными для всех профилей, имеют общее содержание по обязательному перечню образовательных областей. Профильные общеобразовательные предметы – предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения. Они являются обязательными для учащихся, выбравших данный профиль обучения.

Элективные курсы – обязательные для изучения курсы по выбору учащимися, входящими в состав профиля на старшей ступени обучения. Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана. Учебные предметы, изучаемые на базовом уровне стандарта, ориентированы на формирование общей культуры и в большей степени связаны с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, с социализацией. Учебные предметы профильного уровня выбираются исходя из склонностей, потребностей учащихся и ориентированы на подготовку к последующему профессиональному образованию или профессиональной деятельности.

Требования к уровню подготовки выпускников средней (полной) общеобразовательной школы и государственные стандарты среднего профессионального образования взяты за основу при разработке стандарта компетенций выпускника профильного класса. Например, стандарт выпускника социально-экономического профиля включает знание функций денег, банковской системы, причин различий в оплате труда, основных видов налогов, организационно-правовых форм предпринимательства, видов ценных бумаг, факторов экономического роста. Этот же стандарт содержит требования к использованию приоритетных знаний в практической деятельности. Например, выпускник умеет выстраивать отношения с людьми различных убеждений, ценностных ориентации и социального статуса. Профильные 10 классы формируются согласно разработанному положению о профильных классах из числа учащихся школы и других образовательных учреждений района.

Разработка стандарта компетенций для выпускников средней школы № 4 г. Тимашевска позволила определить содержание профильного обучения по социально-экономическому, естественно-математическому и информационно-технологическому направлениям и создать интегрированный учебный план для работы в профильных классах. Учебный план состоит из трёх частей: общеобразовательные предметы, профильные и элективные курсы. Первые две части учебного плана формирует школа в соответствии с базисным учебным планом. Содержание элективных курсов разработано преподавателями Новочеркасского колледжа пищевой промышленности и Краснодарского колледжем электронного приборостроения на основе интеграции смежных дисциплин учебного плана школы и колледжа. Перечень элективных курсов определили по согласованию школы и колледжа в соответствии с профилем обучения. Образовательная программа колледжа усилила общеобразовательную программу школы не только в её профильной, но и в базовой части.

Перечень элективных курсов для 11-го класса социально-экономического профиля включает элементы высшей математики, экономики, практической экономики, информационные технологии в предпринимательской деятельности, экономические основы природопользования. В интегрированный учебный план

информационно-технологического профиля в 10-м классе включены элективные курсы, представленные дисциплинами учебного плана - математика, информатика, компьютерный дизайн, технология создания сайта.

Использование различных форм дифференцированного обучения в профильной школе дает возможность учащимся получить не просто качественное образование, а образование максимально соответствующее их интеллектуальным возможностям, интересам и потребностям. Это особенно важно в условиях ранней профилизации школы, где реально существует риск жестко запрограммированной определенности в образовании ребенка.

На этапе разработки комплекса мер по переходу школы к сетевой организации профильного образования особое внимание уделяется созданию организационно-технологического комплекса, обеспечивающего использование возможностей открытой образовательной системы школы в построении партнерских отношений с профессионально-образовательными и производственными учреждениями, предприятиями, организациями, а также отдельными специалистами, проявляющими готовность к реализации задач школы. Внешнее культурно-образовательное пространство школы расширяется за счет привлечения специалистов предприятий к участию в реализации программ элективных курсов и руководства проектной и исследовательской деятельностью школьников.

При выборе профилей обучения акцент делается на профессии востребованные в Тимашевском районе. Изучение потребностей рынка труда нашего района (по данным центра занятости района) показало, что более 40% вакансий приходится на профессии «Технолога» различной направленности (молочной, мясной, кондитерской и т.д. продукции).

Востребованными являются все специальности, которые предусматривают действующие в школе профили (естественно-математический, социально-экономический и информационно-технологический). Учащиеся по окончании профильного класса целенаправленно выбирают свою специальность. Обучаясь в выбранных образовательных учреждениях, проходят производственную практику на предприятиях Тимашевского района, а, окончив учёбу, трудоустраиваются чаще всего там, где проходили практику.

Благодаря реализации профильного обучения за 12 лет окончили лицейские классы 340 человек, получили среднее специальное образование 310 человек, продолжили обучение в Таганрогском радиотехническом университете 148 выпускников, в других вузах края – 92 человека.

В настоящее время многие выпускники работают по специальности на предприятиях и в учреждениях родного города, района. А это 55 крупных предприятий, более 1200 предприятий малого и среднего бизнеса, около 200 предприятий торговли и общественного питания, 364 крестьянско-фермерских хозяйства.

Анализ результатов социологического исследования, проведенного в сентябре-октябре 2013 года среди родителей учащихся МОУ СОШ № 4 г. Тимашевска, и информации о трудоустройстве выпускников 2009- 2013 г.г. позволил сделать вывод о том, что решение о профессиональном самоопределении складывается у 73% учащихся к моменту окончания средней ступени школьного образования. Это много выше, чем средние показатели по стране.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что партнерское взаимодействие учреждений общего и профессионального образования в системе сетевой организации профильного обучения:

- позволяет обеспечить углубленное изучение отдельных дисциплин программы полного общего образования;

- создает условия для дифференциации содержания обучения старшеклассников, с широкими и гибкими возможностями построения

школьниками индивидуальных образовательных программ;

- способствует установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями;

- расширяет возможности социализации учащихся, обеспечивая преемственность между общим и профессиональным образованием, в том числе в плане подготовки выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Все это служит основанием для профессионального самоопределения учащихся и построения ими траектории профессионального саморазвития.

Литература

1. Глебова, Л.Н. Формирование политики социального партнерства при разработке и осуществлении законодательства об образовании в 80-90-е гг. XX в.: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 222 с.
2. Мазник, А.Ф. Сетевая организация профильного обучения на основе взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Сочи, 2004. – 24 с.
3. Профессиональное самоопределение - Национальная энциклопедическая служба ... – Режим доступа: vocabulary.ru/dictionary/896/word/profesionalnoe-samopredelenie, свободный.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=1733>, свободный.

УДК 373.31

ОБ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.Н.Нугуманова, С.Ф.Шарафутдинова

Аннотация

В статье рассматривается комплекс условий (организационных, психологических и педагогических) формирования гуманитарной культуры у младших школьников. Авторами определены основные компоненты гуманитарной культуры младших школьников и предложена теоретическая модель формирования гуманитарной культуры младших школьников в условиях реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО).

Ключевые слова: культура, гуманитарная культура, гуманитарная культура школьников, условия формирования гуманитарной культуры, компоненты гуманитарной культуры младших школьников, младший школьник, федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования.

Abstract

The article discusses the complex of conditions (organizational, psychological and pedagogical) for developing humanitarian culture among junior students. The authors define the main components of the humanitarian culture of junior pupils and propose theoretical model of developing humanitarian culture of junior students in terms of the implementation of the new Federal state educational standards in primary education (FGOS NOO).

Keywords: culture, humanitarian culture, humanitarian culture of the students, the conditions for developing humanitarian culture, components of the humanitarian culture of junior students, junior student, Federal state educational standards in primary education.

В настоящее время в условиях модернизации образования процесс гуманизации школьного образования приобрел особую значимость как предупреждение против опасности наступления технократизма и прагматизма в работе школы. Гуманизация образования означает процесс перехода от технократической модели образования к гуманитарной, процесс смены ориентиров — переход школы от ориентации на жесткий социальный заказ к ориентации на наиболее полный учет интересов и потребностей личности, что предполагает восприятие человека (ребенка) как меру целесообразности педагогической деятельности и построения педагогических систем. В связи с этим необходима постановка задачи гуманизации образования как процесса трансформации общечеловеческих ценностей в образовательный процесс, способствующий становлению личности младших школьников как субъектов гуманитарной культуры, обладающих способностями выстраивать продуктивное взаимодействие с окружающим миром на основе лично приняты нравственных ценностей.

Основы гуманитарной культуры и пути ее развития рассматривались в работах Т.Г.Браже, М.С.Кагана, В.А.Сластенина, Л.П.Шейной, Н.И.Элиасберг и др. Современные исследователи определяют условия и средства развития гуманитарной культуры обучающихся в системе школьного (Е.Б.Горлова, О.Н.Журавлева, В.Н.Орлов, Т.Н.Полякова, Ф.Ф.Харисов, Е.Н.Шиянов и др.). Различные аспекты гуманитарной культуры отражены в работах А.И.Арнольдова, И.Ф.Исаева, И.М.Орешникова и др.

Однако, несмотря на столь активную научную разработку интересующей нас проблемы, мы не можем говорить о существовании целостного теоретического подхода к её решению. Проанализированные работы в большинстве своём освещают лишь отдельные аспекты гуманитарной культуры личности без учета их взаимосвязи и условий функционирования в процессе развития гуманитарной культуры

личности младшего школьника. На наш взгляд, в современном образовательном процессе школы, не достаточно эффективно определяются и реализуются условия, направленные на формирование гуманитарной культуры младшего школьника в условиях реализации ФГОС НО нового поколения, что позволило определить цель нашего исследования — сформировать гуманитарную культуру у младших школьников в условиях реализации ФГОС НО. Существуют различные определения понятия «гуманитарная культура». Так, В.А.Сластенин представляет гуманитарную культуру как «упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности» [3]. В нашем понимании гуманитарная культура — это интегративное личностное образование, представленное ценностно-ориентированным, информационно-коммуникативным, когнитивно-познавательным, деятельностно-практическим, рефлексивно-оценочным компонентами, при интеграции ценностных ориентаций и качеств личности.

В связи с недостаточным изучением гуманитарной культуры как педагогического феномена важно определение ее структуры, в частности при формировании ее у детей младшего школьного возраста. Гуманитарная культура представляет собой сложное, многомерное явление. Нет единого мнения по поводу её структуры и содержательного наполнения её структурных компонентов. Исследователи выделяют те или иные компоненты в зависимости от подходов к анализу гуманитарной культуры [2]. А.И.Арнольдов представляет структуру гуманитарной культуры как единое целое, проявляющееся в виде информационной системы, внутренней культуры, культуры функциональной [1]. А.С.Запесоцкий в гуманитарной культуре различает аксиологический, онтологический и праксиологический пласт [4].

Важнейшим в структуре гуманитарной культуры младших школьников является цен-

ностно-ориентированный компонент, который связан с ценностями, мировоззрением, нравственностью, социальными стандартами поведения человека в социуме.

Следующим является *информационно-коммуникативный компонент*, подразумевающий сформированность умения понимать и принимать различие интересов, потребностей и ценностей других людей, коммуникативную толерантность, умение продуктивно разрешать внутренние и внешние конфликты, готовность восприятия «другого» как равноправного. *Когнитивно-познавательный компонент* предполагает овладение и передачу накопленных систематизированных гуманитарных социокультурных знаний, которые являются основой гуманистического сознания, целостного мировоззрения, формирующим и смыслообеспечивающим фактором.

Деятельностно-практический компонент направлен на осознание и принятие задания, сохранение цели и следование ей до получения результата совместной деятельности, проявление самоконтроля и взаимоконтроля по ходу его выполнения. Цель *рефлексивно-оценочного компонента* заключается в формировании способности у младших школьников анализировать свои действия, поступки, мотивы, переживания и соотносить их с нормами, правилами и ценностями группы, а также с действиями, поступками, мотивами, переживаниями других людей.

Сложная, многоплановая и разноуровневая структура гуманитарной культуры, ее взаимосвязь со сферами жизни общества позволяет ей осуществлять в обществе ряд функций [3, 5]: познавательную (гносеологическую) - культура обладает собственной развитой научной основой, с помощью которой познаются природа, общество и человек; деятельностьную (праксиологическую) или преобразовательную – эта функция есть эквивалент практической деятельности и поведения людей в социальной жизни и межличностном общении; информационно-коммуникативную – способствует передаче знаний и опыта предшествующих поколений; регулятивную и нормативную – выступает как система мер и требований общества ко всем сторонам деятельности людей; аксиологическую (ценностную) – фиксирует способность накопления в культуре художественных ценностей и их влияние на образ мыслей и поведение человека; функ-

цию социализации – человек приобретает качества, ценности и убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизнедеятельности в обществе; эстетическую – проявляется в искусстве, в художественном творчестве; гедонистическую – (гедонизм в переводе с греческого означает наслаждение), человек получает удовольствие от прочитанной книги, осмотра архитектурных ансамблей, музеев, посещения театров, концертных залов и т.п., что способствует формированию потребностей и интересов, оказывает влияние на образ жизни людей; релаксационную – заключается в искусстве физического и психического расслабления разрядки, которую дает культура; гуманистическую или человекотворческую – человек осваивает общественные отношения, духовные ценности, превращая их во внутреннюю сущность своей личности, в свои социальные качества, но в индивидуальной форме; смыслообразующую – фундаментальной природой культуры является особый смысловой мир, способный выходить далеко за пределы традиционных истин, вовлекая человека в познание мира и его освоение с помощью как разума, так и чувств; воспитательную функцию – через систему образования человека.

На первом этапе нашего эксперимента были определены уровни сформированности выделенных компонентов гуманитарной культуры у младших школьников. В результате констатирующего эксперимента мы установили, что и экспериментальная, и контрольная группы находятся на низком уровне сформированности гуманитарной культуры. С целью повышения этого уровня нами была разработана теоретическая модель формирования гуманитарной культуры младших школьников (адаптированная для специфических условий перехода образовательных организаций на ФГОС НОО).

Модель представлена следующими блоками: **целевым** (включает социальный заказ, реализацию в современных начальных общеобразовательных организациях ФГОС, цель исследования и теоретико-методологический компонент), **содержательным** (определяет предметно-смысловое наполнение процесса активации учебной деятельности на уроках русского языка и литературного чтения, структурирование материала по данным предметам; выявляет условия для эффективного форми-

рования гуманитарной культуры младших школьников, критерии оценки и уровни сформированности гуманитарной культуры младших школьников), **методическим** (включает в себя условия формирования гуманитарной культуры младших школьников) и **оценочно-результативным** (представляется выявленными критериями и уровнями сформированности гуманитарной культуры младших школьников и выбором диагностических методик для детей 7-11 лет).

Случайные и разрозненные условия не могут решить эту задачу эффективно, поэтому мы говорим о комплексе педагогических условий. Так весь комплекс условий, необходимых для эффективного формирования гуманитарной культуры младших школьников, можно разделить на три группы: организационные, психологические и педагогические.

Организационные условия – это совокупность объективных возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач. В нашем исследовании **организационные условия** представляют собой совокупность инновационной образовательной среды, структуры и содержания учебно-методического обеспечения процесса формирования гуманитарной культуры младших школьников. Структурно-содержательной единицей представлена нормативная и учебно-программная база: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, набор ключевых компетенций в соответствии с Государственными требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки младшего школьника, примерные учебные планы и программы, рабочие планы и программы, тематические планы и планы уроков в соответствии с общим учебным планом. Также в организационные условия был включен мониторинг качества учебного процесса, опирающегося на компетентностный подход. Представлено портфолио личностного развития младшего школьника как одна из форм мониторинга, предназначенного для демонстрации, анализа и оценки знаний, умений, компетенций, развития рефлексии, осознания ребенком результатов своей деятельности и собственной субъектной позиции.

Психологические условия включают развитие инициативы и исполнительности у ребенка, развитие произвольности поведения, наличие заинтересованности и осознанного

отношения младшего школьника к учебной деятельности. Развитие инициативы и исполнительности выражается в умении планировать, упорядочивать и контролировать собственную деятельность. Это возможно через повышение уверенности в себе, открытости и социальной смелости. Для высокоорганизованных школьников характерно, что они часто проявляют умения, которые необходимы им при выполнении учебных заданий. Они способны к такому самостоятельному планированию и упорядочиванию действий, которое обеспечивает максимальную эффективность деятельности. Процесс формирования произвольности поведения младшего школьника можно выразить через следующую цепочку преобразований: формирование побуждения к действию через предвосхищение эмоционального состояния при выполнении или невыполнении этого действия (аффективное предвосхищение); предвосхищение результата действия и возможных ошибок (познавательное предвосхищение), поиск средств его выполнения и торможение импульсивных реакций; усвоение способов опосредствованного выполнения действия в совместно-разделенной со взрослым деятельности; усиление исходного побуждения в результате успешного выполнения действия.

Педагогические условия определялись нами выбором форм, средств, методов и приемов обучения с целью формирования гуманитарной культуры младшего школьника. В нашем эксперименте обучение происходило в ходе различных форм организации: фронтальной, групповой и индивидуальной. В эксперименте нами использовались следующие группы средств обучения: библиотечный фонд (учебно-методические комплекты по русскому языку для 1-4 классов – программы, учебники, рабочие тетради, примерная программа начального общего образования по русскому языку); печатные пособия (например, наборы сюжетных картинок в соответствии с тематикой, определенной в примерной программе, словари по русскому языку, репродукции картин и художественные фотографии в соответствии с содержанием обучения, детские книги разных типов из круга детского чтения, портреты поэтов и писателей и др.); технические средства обучения (классная и настенная доска с набором приспособлений для крепления таблиц, постеров и картинок, телевизор, видеоматрифон,

аудиоцентр, диапроектор, мультимедийный проектор и др.); экранно-звуковые пособия (аудиозаписи художественного исполнения изучаемых произведений, видеофильмы, слайды, мультимедийные образовательные ресурсы в соответствии с программой обучения); игры и игрушки (наборы ролевых игр, конструкторов, литературное лото и др.).

В эксперименте использовались разнообразные методы обучения.

Одним из эффективных методов, использованных нами в процессе формирования гуманитарной культуры детей 7-10 лет был *проектный*, так как он всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, творческих областей.

Использованный в эксперименте *метод дискуссии или конструктивного диалога* предполагал равноправие партнеров, участвующих в нем. Так диалог постепенно приобретал форму развернутого общения между субъектами учебной деятельности. Ценность данного метода в том, что у младших школьников вырабатывается умение общаться друг с другом, вести дискуссию, это дает возможность каждому ребенку пережить чувство сопричастности к совместному коллективному поиску истины. Главное в работе – умение общаться, вести дискуссию, дать простор детской мысли, выслушивая каждого. Это позволяет учителю умело и незаметно направлять ответы в нужное русло.

Метод *группового взаимодействия* обучающихся предъявляет высокие требования к учителю, так как он должен хорошо владеть дисциплиной в классе, в совершенстве освоить технологию групповой работы и уметь регулировать взаимодействие учащихся. В данном методе позиции учителя и ученика равны, но только один – познает, а другой – помогает ему в познании, так как имеет определенный жизненный опыт, которым может поделиться. Решая совместно поставленную задачу, группа занимается сотрудничеством, сотворчеством. Обучающиеся в ходе обсуждения вносят свой посильный интеллектуальный вклад для решения обсуждаемой проблемы, дети обмениваются знаниями, идеями. Так в ходе коллективного обсуждения, младшие школьники учатся

культуре дискуссии, культуре общения и творчества, создают свою формулу успеха.

Коммуникативный метод направлен на одновременное развитие основных языковых навыков (устной и письменной речи, грамматики, чтения и восприятия на слух или аудирования) в процессе живого, непринужденного общения. Метод предполагает разрушение психологического барьера между учителем и учеником. Выделим положительные стороны при использовании данного метода: комплексная цель обучения, которая достигается путем равнозначности и взаимосвязанности всех аспектов обучения (лингвистического, культурного, развития личностных качеств ученика), а также взаимосвязь и равномерное развитие всех видов деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Еще один использованный нами метод обучения и воспитания в педагогическом процессе – *игра*, которая выступает как метод передачи накопленного опыта. Реализация игровых приемов и ситуаций проходила по следующей схеме: дидактическая цель ставилась в форме игровой задачи; учебная деятельность подчинялась правилам игры; учебный материал использовался в качестве её средства; в учебную деятельность вводились соревнования, способствующие переходу дидактических задач в разряд игровых; успешное выполнение дидактического задания связывалось с игровым результатом. Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом.

Выявленные организационные, психологические и педагогические условия для формирования гуманитарной культуры младших школьников были реализованы в экспериментальной группе. Проведенный контрольный эксперимент на итоговом этапе исследования показал, что в развитии структурных компонентов гуманитарной культуры младших школьников наблюдается положительная динамика. При сравнении результатов начального и итогового этапов в экспериментальной группе обнаружилось следующее: уровень ценностно-ориентированного критерия вырос на 24%, информационно-коммуникативного критерия – на 25%, когнитивно-познавательного – на 28%, деятельностно-практического – на 49%, рефлексивно-оценочного критерия – на 58%. Дан-

ные результаты показывают эффективность экспериментальной программы по формированию гуманитарной культуры младших школьников.

Таким образом, результаты эксперимента показали: выявленный комплекс условий способствует достижению положительных результатов в работе по формированию гуманитарной культуры у младших школьников (применительно к специфическим условиям реализации ФГОС НО нового поколения).

Литература

1. Арнольд, А.И. Человек и мир культуры: введение в культурологию. - М.: Изд-во МГИК, 1992. - 237 с.
2. Браже, Т.Г. Учитель как носитель гуманитарной культуры: традиции российского учительства и современность // Гуманитарная культура учителя. - СПб., 2002. - С. 32-42.
3. Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования: Монография. - СПб.: Изд-во "Союз", 2008. - 114 с.
4. Залесоцкий, А.С. Гуманитарная культура как фактор индивидуализации и социальной интеграции молодежи: дис. ... д-ра культуролог. наук. - СПб., 1996. - 426 с.
5. Мажарова, Е.А. Педагогическое проектирование гуманитарной культуры школьников // Вестник Омского государственного университета, № 1. Том 1. Гуманитарные науки. - Омск, 2006. - С. 115-121.
6. Сластикин, В.А. Гуманитарная культура специалиста // Магистр. - 1991. - № 1. - С. 16-25.

УДК 371.8.06

ИГРА В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

А.Р.Насырова

Аннотация

В статье рассматривается коммуникативная компетентность старшеклассников, уровни и критерии ее развития, разработанная диагностика, а также программа по развитию коммуникативной компетентности учащихся старших классов средствами игры.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, игра, уровень, старшеклассник, развитие, диагностика, критерий.

Abstract

The article considers the communicative competence of senior students and criteria of its development, the developed diagnostics, and also the program for the development of the communicative competence of high school students by means of games.

Keywords: communicative competence, game, level, senior student, development, diagnostics, criterio.

С каждым новым поколением старшеклассников изменяются их манеры общения, традиции, интересы, но неизменным остается необходимость коммуникативного взаимодействия. Однако не все современные учащиеся старших классов имеют хороший уровень развития коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность – основа практической деятельности человека в любой сфере жизни [4, с. 16].

Г.М.Андреева предлагает рассматривать коммуникативную компетентность как ориентированность в различных ситуациях общения, основанную на знаниях и чувственном опыте индивида, способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пони-

манию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний межличностных отношений и условий социальной среды [1, с. 73].

По мнению Е.В.Андреенко и Е.С.Пономаревой, коммуникативная компетентность может быть представлена теоретической, практической и личностной составляющими. Под теоретической составляющей понимается наличие знаний в области межличностного взаимодействия, умение найти необходимую информацию, ее источник, убедительно аргументировать свою позицию, стилистически и грамматически правильно оформлять высказывания, излагать информацию ясно, логично, доступно и выразительно. В практической составляющей

выделяют сочетание умения восприятия себя, партнера по общению и самого акта общения (умение понимать настроение собеседника, слушать партнера, использовать личный опыт в общении). Под личностной составляющей коммуникативной компетентности подразумевается комплекс коммуникативных свойств и качеств личности (распознавание внутренних состояний других людей – эмпатия; оценка альтернативных линий своего поведения и выбор действий, адекватных ожиданиям другого человека; контроль избранной линии поведения по отношению к партнеру; общительность, толерантность, способность к рефлексии) [2, с. 33].

Мы считаем, что коммуникативная компетентность – это качество личности, характеризующееся способностью уверенно и успешно взаимодействовать с окружающими людьми, а именно: придерживаться этических норм в общении, уметь отстаивать свою и уважать чужую точку зрения, учитывать личностные особенности окружающих, адекватно оценивать эмоциональное состояние партнера по диалогу и строить соответствующую этому модель вза-

имного общения, находить компромисс по любому вопросу [3, с. 155].

На наш взгляд, коммуникативная компетентность состоит из таких компонентов, как эмоционально-мотивационный, когнитивный и поведенческий.

Эмоционально-мотивационный компонент включает в себя: мотивы развития коммуникативной компетентности; потребность в общении; коммуникативные ценности; личностные качества (эмоциональность, рефлексивность, ценностные ориентации, терпеливость, чувствительность, уверенность, активность, аналитические и оценочные способности).

Мы считаем, что наиболее оптимальными уровнями развития коммуникативной компетентности учащегося являются уровни, разработанные нами и представленные в таблице № 1. Уточнение с нашей стороны по сравнению с методиками В.В.Синявского и Б.А.Федоришина, а также В.Ф.Ряховского сводится к тому, что мы рассматривает коммуникативную компетентность учащегося с трех сторон: отношение к окружающим, умение сотрудничать, личностные качества.

Таблица 1.

Уровни развития коммуникативной компетентности (КК) учащегося

№ п/п	Название уровня КК	Характеристика учащегося на данном уровне КК
1	Низкий	Отстраненность учащегося, нежелание и боязнь общения; самоутверждение в том, что «мне и одному хорошо жить»; отсутствие навыков сотрудничества; отрицательное отношение к собственной критике со стороны окружающих; принципиальное отрицание чужой точки зрения; убежденность в собственной правоте; неумение слушать собеседника; неуважительное отношение к окружающим. Личностные качества: несдержанность, нетерпеливость; высокая эмоциональность, неусидчивость, безынициативность.
2	Ниже среднего	Стремление к общению, но при этом боязнь коммуникативного взаимодействия; отсутствие собственного мнения в большинстве случаев; согласие учащегося с точкой зрения собеседника вне зависимости от ее достоверности; уважительное отношение к окружающим; умение слушать собеседника; отстраненность от порученных учащемуся ответственных заданий; в команде играет роль исполнителя. Личностные качества: терпеливость, сдержанность, усидчивость, безынициативность, слабая эмоциональность, не умение отстаивать собственную точку зрения.
3	Средний	Неуверенное взаимодействие с окружающими при общении; редкие высказывания собственного мнения; уважительное отношение к окружающим; умение слушать собеседника; малая активность при командной работе; исполнение ответственных дел осложняется наличием у учащегося страха неправильного исполнения задания и его оценки со стороны окружающих. Личностные качества: сдержанность, терпеливость, усидчивость, слабая эмоциональность, безынициативность, неумение отстаивать собственной точки зрения.
4	Выше среднего	Уверенное взаимодействие с окружающими при общении; стремление к сотрудничеству (трудности при отыскании компромисса); способность высказывать собственную и обсуждать чужую точку зрения по определенному вопросу, информа-

		цией по которому учащийся владеет; исполнение ответственных заданий вызывает некоторый дискомфорт и неуверенность. Личностные качества: сдержанность, терпеливость, усидчивость, достаточная эмоциональность, недостаточная инициативность, умение отстаивать собственную точку зрения.
5	Высокий	Вполне уверенное взаимодействие с окружающими; адекватное восприятие и обоснованная критика чужой точки зрения относительно тех тем, в которых учащийся компетентен; умение работать в команде; воодушевление и ответственность при выполнении порученных ему дел. Личностные качества: сдержанность, усидчивость, достаточная эмоциональность, терпеливость, инициативность, умение отстаивать собственную точку зрения.
6	Завышенный	Уверенное взаимодействие с окружающими; наличие собственного взгляда по любому вопросу; активное обсуждение чужой точки зрения, даже если учащийся не компетентен в обсуждаемой теме; самостоятельное, а не совместное исполнение всех заданий при командной работе; желание взяться за любое дело, даже если не в состоянии его выполнить. Личностные качества: несдержанность, неусидчивость, нетерпеливость, высокая эмоциональность, излишняя инициативность, умение отстаивать собственную точку зрения.

Экспериментальной базой нашего исследования стало МБОУ «ЛИЦЕЙ ПРИ УЛГТУ» г. Ульяновска. Исследование проводилось на базе 10-11 классов лицея с физико-математическим профилем.

Одним из использованных в данном исследовании диагностических материалов является разработанный нами опросник, опирающийся на критерии развития коммуникативной компетентности старшеклассников

средствами игры: взаимоотношения с окружающими, сотрудничество, личностные качества. Опросник составлен таким образом, что его интерпретация позволяет выявить, по какому критерию, а в дальнейшем показателю, имеются трудности и в чем конкретно они проявляются, что, в свою очередь, ускоряет процесс корректировки уровня развития коммуникативной компетентности учащегося.

Таблица 2.

Тематика диагностического опроса по определению уровня развития коммуникативной компетентности

Критерий	Показатель	Уточнение показателя
Взаимоотношения с окружающими	Умение находить общий язык с окружающими	Умение поддержать беседу
		Умение завести разговор
		Отношение к новым знакомствам
		Поведение и взаимоотношения в новой компании
	Уважительное отношение к окружающим	Понимание того, с кем можно поговорить на данную тему
		Корректное отношение к окружающим
Уважительное отношение к точке зрения окружающих		
Умение слушать	Учет точки зрения окружающих	
	Предоставление собеседнику возможности высказаться, выслушать его доводы, не перебивать	
Сотрудничество	Умение работать в команде	Отношение к общей цели
		Умение действовать сообща; сплоченность команды
	Умение находить компромисс	Способность приходить к компромиссу
	Бесконфликтный настрой	Бесконфликтный настрой
Личностные качества	Сдержанность	Сдержанность в высказываниях
	Терпеливость	Способность быть терпеливым
	Усидчивость	Способность длительное время заниматься одним делом
	Эмоциональность	Контроль эмоций; реакция на определенные события
		Инициативность
		Креативность

Умение отстаивать собственную точку зрения	Способность приводить доводы в пользу собственного мнения, грамотно аргументировать
--	---

Первичная диагностика, проведенная с помощью разработанного нами опроса, показала результаты, представленные в таблице № 3.

Таблица 3.

Результаты опроса по развитию коммуникативной компетентности

Критерий	Показатель	ЭГ, %	КГ, %
Взаимоотношения с окружающими	Умение находить общий язык с окружающими	47	71
	Уважительное отношение к окружающим	40	62
	Умение слушать	30	23
Сотрудничество	Умение работать в команде	41	55
	Умение находить компромисс	13	39
	Бесконфликтный настрой	65	69
Личностные качества	Сдержанность	50	28
	Терпеливость	52	35
	Усидчивость	48	41
	Эмоциональность	12	9
	Инициативность	25	82
	Умение отстаивать собственную точку зрения	34	52

Таблица 4.

Результаты первичной диагностики уровня развития коммуникативной компетентности старшеклассников экспериментальной и контрольной групп

Группа	Уровень КК	1		2		3		4		5		6	
	Кол-во чел.	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭК	59	0	0	6	10	29	49	10	17	10	17	0	0
КГ	54	0	0	0	0	23	43	8	15	19	35	4	7

В экспериментальной группе основные трудности в общении возникают в ситуации новых знакомств, так как подразумевают способность заводить разговор. Большинство учащихся данной группы: не учитывают и не уважают точку зрения собеседника, считая свое мнение наиболее адекватным; не умеют слушать собеседника; не способны найти компромисс; не усидчивы; сверх эмоциональны; безынициативны; не способны отстаивать собственную точку зрения.

В контрольной группе большинство учащихся: умеют находить общий язык с окружающими, однако, не всегда могут определить, с кем именно стоит обсуждать выбранную тему; неуважительно относятся к точке зрения собеседника; не умеют слушать собеседника; испытывают трудности при отыскании компромиссного решения вопроса; не сдержаны в высказываниях, нетерпеливы; неусидчивы; сверх эмоциональны (практически не контролируют своих эмоций).

На констатирующем этапе данного исследования было проведено анкетирование «Моя игра», направленное на определение таких аспектов со стороны учащегося, как: отношение к игре; предпочитаемая форма игры; предпочтительный состав команды; занимаемая роль в игре; разрешение трудностей, спорных вопросов, возникающих в ходе игрового мероприятия; отношение к проигрышу; отношение к выигрышу.

Именно такое содержание анкеты способствует наиболее оптимальному представлению о предпочитаемой учащимся форме игрового мероприятия. Результаты анкеты способствует организации такого мероприятия, которым будут довольны все, что, в свою очередь, способствует успешному развитию коммуникативной компетентности учащихся.

Для успешного развития коммуникативной компетентности была разработана программа «Игровая терапия», включающая в себя 12 игровых мероприятий на протяжении одного календарного года.

Таблица 5.

Программа «Игровая терапия»

Программа «Игровая терапия»			
I этап		II этап	
1.	Вводная игра «Экскурс в историю»	1.	«Что? Где? Когда?» (второй этап)
2.	Дидактическая игра «Современный мир»	2.	Диспут на тему: «Вреден ли Интернет?»
3.	Ролевая игра «Банк»	3.	«Шифр» (кодирование информации)
4.	«Этикет: правила поведения за столом, в гостях»	4.	Компьютерная игра «Миллионер»
5.	«Советы Д.Карнеги» (обсуждение)	5.	«Этикет: внешний вид, правила поведения (театр, кино, офис)»
6.	«Что? Где? Когда?» (первый этап)	6.	Ролевая игра «Гипермаркет»

При организации данных мероприятий предпочтение было отдано командной игре. Программа «Игровая терапия» построена таким образом, чтобы было возможно постепенно, пошагово корректировать имеющийся уровень развития коммуникативной компетентности учащегося.

Формирование состава команды основано на повторении следующей цепочки: по предпочтениям учащихся; случайным образом; по предпочтениям учащихся; случайным образом; по половому признаку; случайным образом. Причина именно такой цепочки при формировании состава команды объясняется поставленной задачей – научить старшеклассников успешно взаимодействовать в любом обществе.

Также стоит отметить, что в ходе реализации данных игровых мероприятий отслеживался уровень развития способности к сотрудничеству, диагностика которого была возможна, в частности, при получении командой объемного, требующего большого числа действий задания. Дело в том, что важным является характер распределения действий: одновременное решение всех заданий всеми членами группы или распределение заданий между всеми участниками, а затем их обобщение.

Каждое игровое мероприятие также было направлено на корректировку и развитие личностных качеств учащихся.

Большинство заданий в разработанных игровых мероприятиях были составлены таким образом, что для их успешного решения необходимы совместные действия всех членов команды. Стоит отметить, что каждая игра имела определенный набор правил, который регла-

ментировал поведение учащихся на протяжении всего игрового мероприятия с целью предотвращения возможных конфликтных ситуаций.

По завершению игры проводился анализ полученных данных (промежуточная диагностика, наблюдение, рисуночный тест и др.) и на их основании корректировался план следующего мероприятия с целью максимально эффективного воздействия на каждого учащегося в плане развития коммуникативной компетентности.

Наибольшую популярность среди старшеклассников приобрела игра «Что? Где? Когда». Идея данного мероприятия состоит в том, что ответить на вопрос можно только работая совместно: высказывая собственное мнение, учитывая мнение собеседника, приходя к компромиссу. Таким образом, каждая команда понимает свои ошибки и конфликтных ситуаций не возникает.

Данное игровое мероприятие способствовало развитию личностных качеств (сдержанность в высказываниях, эмоциональность в смысле контроля собственных эмоций, терпение), развитию умения слушать и уважительно относиться к чужой точке зрения, развитие компромиссности, а также умения работать в команде.

После реализации программы «Игровая терапия» была проведена контрольная диагностика уровня развития коммуникативной компетентности учащихся, результат которой представлен на рис.1 в сравнении с данными диагностики, полученными на констатирующем этапе.

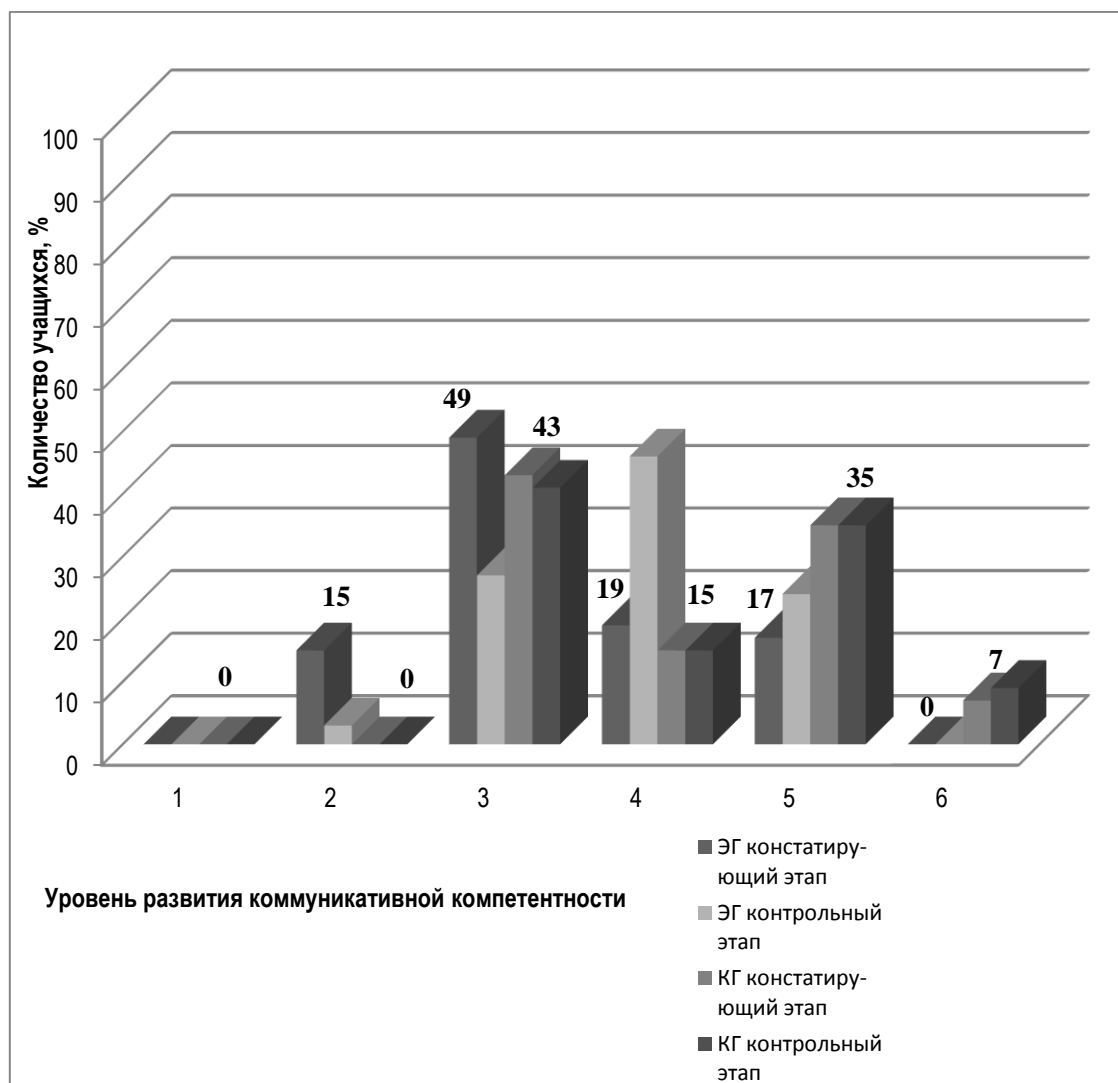


Рис. 1. Результаты диагностики коммуникативной компетентности старшеклассников экспериментальной и контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (разработанная нами методика)

На наш взгляд, на основании данных диагностики можно заключить, что разработанная программа «Игровая терапия» способствовала изменению уровня развития коммуникативной компетентности старшеклассников в позитивном направлении.

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г.М.Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
2. Андриенко, Е.В., Пономарева, Е.С. Развитие коммуникативной компетентности учащихся в профильном обучении / Е.В.Андриенко, Е.С.Пономарева. // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 11. – С. 35-41.
3. Насырова, А.Р. Развитие коммуникативной компетентности старшеклассников средствами игры: результаты эксперимента / Насырова А.Р. // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 4(38). – С. 154-159.
4. Титова, С.В. Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности / Под ред. С.В.Титовой. - СПб.: Питер, 2009. - 176 с.

УДК 372.881.161

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

И.В.Хаирова

Аннотация

Развитие коммуникативной компетенции учащихся – важная задача обучения русскому языку в общеобразовательной школе (стандарт образования). В современных исследованиях отмечается недостаточная разработанность методических основ развития коммуникативной компетенции. Эффективными, на наш взгляд, могут быть приемы кооперативного обучения. Это обучение предполагает сотрудничество учащихся в группах, взаимодействие их друг с другом. В результате они достигают успехов в учении. В статье показывается, как можно использовать приемы кооперативного обучения на уроках русского языка в 9 классе, предлагаются методические рекомендации по развитию коммуникативной компетенции школьников.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, кооперативное обучение, урок русского языка, методический комментарий, диалог на уроках.

Abstract

The development of communicative competence of students is an important task of teaching Russian language in secondary school (education standard). Modern research has insufficient development of methodological foundations for the development of communicative competence. In our opinion, the techniques of cooperative learning may be effective. This training involves the cooperation of students in groups, their interaction with each other. As a result they achieve success in study. The article shows how you can use the techniques of cooperative learning at the lessons of Russian language in grade 9, methodical recommendations on the development of communicative competence of students.

Keywords: communicative competence, cooperative learning, lesson of the Russian language, methodological commentary, dialogue in the classroom.

В условиях быстро меняющихся социальных и информационных реалий окружающего мира проблема формирования у школьников коммуникативной компетенции приобретает особую остроту. Это связано с несколькими позициями: во-первых, социально-экономическими изменениями, происходящими в стране и повышающими значимость активности личности в конструировании социального мира и взаимодействии с людьми, а во-вторых, переходом к информационному обществу, которое требует развития коммуникативной культуры (информатизации всех видов деятельности) [5].

В этих условиях общение выступает самым мощным источником, формирующим базис личностной культуры, которая развивает индивидуальность ребенка не путем программирования, а прогнозированием и содействием развивающейся личности) [2].

Не случайно важнейшей задачей обучения русскому языку в общеобразовательной школе действующим стандартом образования названо развитие коммуникативной компетенции учащихся. Термины «общение» и «коммуникативная деятельность», «коммуникация», «коммуникативный процесс» в современных исследованиях используются как синонимы, по-

скольку эти понятия имеют идентичные структурные составляющие в процессе обмена информацией, взаимодействия, взаимовосприятия и взаимопонимания между людьми.

Коммуникативная компетенция предполагает владение видами речевой деятельности на основе совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения [4]. По своей сути «коммуникативная компетенция интегративна, так как включает разные виды компетенций»: языковую, речевую, социокультурную. Определяющее место в коммуникативной компетенции занимают собственно коммуникативные умения и навыки – умения выбрать нужную форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта, т.е. умения и навыки речевого общения сообразно коммуникативной ситуации.

Большое количество перспективных современных исследований посвящено изучению процесса и средств формирования коммуникативной компетенции (Е.С.Антонова, Л.Г.Антонова, Е.В. Архипова, М.Т.Баранов, Т.Г.Бирюкова, Т.М.Воителева, А.Д.Дейкина, Т.К.Донская,

А.П.Еремеева, В.И.Капинос, Т.А.Ладыженская, Е.И.Никитина, С.И.Львова, Е.И.Пассов, Л.А.Ходякова и мн. др.). Ученые рассматривают вопросы о том, что значит «свободно владеть языком», какие формы, методы, средства, приемы способствуют формированию коммуникативной компетенции обучающихся.

В то же время исследователи констатируют неудовлетворительное состояние речевой культуры выпускников общеобразовательной школы по целому ряду критериев. Это связано с недостаточной разработанностью методических основ развития коммуникативной компетенции отсутствием у педагогов опыта использования интерактивных технологий для организации занятий, затруднениями в организации процесса общения в системе «ученик - учитель - ученик».

Эффективными, на наш взгляд, в формировании коммуникативной компетенции у обучающихся могут быть приемы кооперативного обучения, поскольку кооперативное обучение (нем. *Kooperatives Lernen*) — метод обучения учащихся, предполагающий сотрудничество учащихся в группах. При таком подходе учащиеся достигают успехов в учении, лишь взаимодействуя друг с другом [4]. Одним из основных теоретиков кооперативного обучения считается Спенсер Каган - автор многочисленных книг и статей по кооперативному обучению. Он разработал концепцию Структур (приемов) кооперативного обучения, которые используются в школах и университетах всего мира. Структуры Кагана - это простые приемы обучения и методические рекомендации, которые помогают организовать взаимодействие учащихся, учебного материала и учителя.

С целью совершенствования качества преподавания в Республике Татарстан за последний год большое количество учителей прошло через курсы повышения квалификации 21st Century Skills Pedagogical Professional Development Programme, которые были ориентированы на практическое овладение современными интерактивными технологиями, в том числе приемами кооперативного обучения. Следует отметить, что в практике школьного обучения в республике сегодня достаточно активно используются некоторые структуры (приемы) кооперативного обучения. В то же время, самый поверхностный анализ практики применения кооперативного обучения в большинстве случаев обнаруживает поверхностное

понимание и подмену сути концепции формальным копированием ее внешних черт [1]. Например, на уроке в 1 классе, организовав работу в малых группах, учительница так описала использование приемов кооперативного обучения (фрагмент конспекта урока, присланного на международный конкурс учебно-методических разработок по начальному образованию «Грани мастерства»).

- Итак, ребята, на экране вы видите слова-отгадки. Каждое слово стоит под своим номером. Кто скажет, что вы должны сделать?

- (Каждое слово под номером разбирает ученик, сидящий под этой цифрой.)

- Да, верно. Делаем звуко-буквенный анализ слов.

Детям дается 2 минуты, затем дети обмениваются листочками с соседом по плечу. (Сималтиниусреллитэйбл).

- А теперь ребята, озвучит свой разбор ученик под № 1, сидящий за 2 столом.

- Молодец! Второе слово разбирает ученик № 2 за столом № 1. (И так далее: ученик № 3, 4).

Или фрагмент из другого конспекта (также по материалам конкурса «Грани мастерства»), где подводятся итоги урока:

IV. Рефлексия (Сингл раунд робин.):

- Сколько букв в русском алфавите?

- В группе проговариваете ответ на вопрос, по кругу 1 раз, начинает партнер №2. (Дети проговаривают ответ. Все столы одновременно.)

- А теперь отвечает партнер № 3, за столом №2.

- (В русском алфавите 33 буквы.)

- Сколько в алфавите гласных и согласных букв? Начинает партнер № 3. (Дети проговаривают ответ. Все столы одновременно.)

- Отвечает партнер № 1 за столом № 4.

- (В русском алфавите 10 гласных, 21 согласных букв.)

- Какие 2 буквы имеют свои особенности? Начинает партнер №1. (Дети проговаривают ответ. Все столы одновременно.)

- Отвечает партнер № 1 за столом № 4.

(Разделительный Ъ и Ы – буквы, которые не обозначают звуки).

Интересно, что учителя при этом используют сложно выговариваемые на русском языке иностранные названия приемов, записывая

их кириллицей, - Сималтиниусреллитэйбл, Сингл раунд робин. И это не инициатива учителя, а свидетельство того, что многие термины, называющие структуры С.Кагана, в рамках данных курсов подавались именно так, не будучи переведенными на русский язык. Приведем примеры из методички, которую получил каждый учитель на данных курсах: «ученики, которые не формируют группу, становятся Lostandfound», «сейчас мы поиграем в Guess-the Fib» и т.д. Таким образом, задача перед учителем стояла очень непростая. Это также создало определенные трудности в освоении кооперативного обучения. И мы получаем подобные примеры формального применения структур кооперативного обучения, без глубокого осознания принципов, лежащих в основе концепции кооперативного обучения. Тогда как именно их понимание обеспечивает преподавателю методическую свободу, позволяя ему творчески применять, видоизменять, сочетать различные техники.

Рассмотрим, как можно использовать некоторые приемы кооперативного обучения на уроке русского языка в 9 классе, образовательная задача которого подготовка учащихся к выполнению заданий ГИА, дав методический комментарий и обоснование их применения для развития коммуникативной компетенции у обучающихся.

По мнению ученых-методистов [4, 6], одним из методических условий развития коммуникативной компетенции учащихся является мотивирование школьников к осуществлению коммуникативной деятельности путем использования таких форм и способов организации учебного взаимодействия, которые бы вовлекли их в процесс общения.

Таким средством, вовлекающим обучающихся в процесс общения в начале урока, может выступить текст, тема и проблема которого интересны девятиклассникам.

Мы выбрали текст современного автора популярных детективов А.Марининой.

Книги! Пятнадцать лет! Да Забродин не то что пятнадцать, он сорок лет ничего не читал. Последняя прочитанная им книга была в списке обязательной литературы в десятом классе, «Молодая гвардия» Фадеева. На этом знакомство с художественной литературой Владимир прекратил навсегда. Ему не интересны были чужие судьбы и переживания, он всю жизнь думал только о том, как зара-

ботать деньги, и побольше, и как их потратить, чтобы получить удовольствие. Ну и, разумеется, о том, как их приумножить. (Маринина А. Бой тигров в долине: роман в 2-х т. Т. 1 / Александра Маринина. – М.: Эксмо, 2013. – С. 15)

После обмена впечатлениями от прочитанного используем прием «Углы».

- Как, по вашему мнению, может сложиться жизнь такого человека, героя произведения. Вот четыре версии: 1. Он станет миллионером, но счастья не обретет; 2. Он не сможет стать миллионером, но будет чувствовать себя счастливым; 3. Он станет миллионером и будет чувствовать себя счастливым человеком; 4. Он не сможет стать миллионером и не сможет стать счастливым человеком. Каждая версия вывешивается в определенном углу класса. Ученикам необходимо подумать и, определившись с выбором версии, встать в один из углов класса. Большинство девятиклассников выбрали первую версию, однако другие версии также нашли своих приверженцев. Таким образом, образовалось четыре группы школьников. Затем учитель предлагает в каждой группе образовать пары, продумать аргументы и поделиться ими со своим партнером (прием Timed Pair Share - временная кооперация парами). Известно, что старшекласникам импонирует такая организация общения на уроке, когда происходит выбор между различными точками зрения. Единственный способ вызвать глубокий эмоциональный и нравственный отклик старшекласника – поставить его перед близкой ему проблемой, заставляющей самостоятельно размышлять и формулировать вывод. Организуя данный прием, важно давать время на обдумывание (большинству учеников свойственно, не думая, сразу начинать говорить), а также последовательно предоставлять слово каждому ученику в паре. По окончании учитель предлагает ученикам поблагодарить друг друга, используя, например, такие фразы: «Я получил удовольствие, слушая тебя», «Спасибо, что поделился». Так формируется культура общения. После чего учитель спрашивает:

- Кто из вас, хотел бы поделиться аргументами своего партнера, кому они показались интересными и значимыми?

Такая организация приучает школьников не только слушать, но и слышать собеседника, с уважением и вниманием относиться к мнению

одноклассников. Кроме того, каждый имеет возможность высказаться, даже те, кто всегда испытывает стеснение и предпочитает от молчаться. После этого можно озвучить версию автора, зачитав отрывки из книги (совпадает с версией 1).

Затем ученики возвращаются на свои места. Следующий этап урока – прием, который мы назвали «Думаем и пишем по кругу» (Think-Write - RoundRobin).

- Как вы думаете, что дают книги человеку? Подумайте и запишите свои мысли на листочке.

В каждой группе начинают писать ученики под № 1. Один лист на каждую группу. Каждый ученик ставит на листе свой номер, записывает свою мысль и передает этот лист другому. Если нечего писать, можно просто ставить свой номер и передавать следующему. Однако интересно то, что пишут все! Тогда как при использовании, например, фронтальных форм работы ответили бы лишь три-четыре ученика, были бы и те, кто вообще и не задумался над этим. Затем начинаем проверять. Из каждой группы поднимается участник под № 2. И только один (например, по выбору учителя) зачитывает все, что записала его группа. Другие ученики в это время обводят в кружочек то, что уже прозвучало, а затем дополняют, озвучивая свои идеи. Следует отметить, что ученики девятых классов придают большое значение книгам, понимают их значимость. Например, учащиеся написали (стилистика сохранена): «книги развивают мышление» (Арте́м Т.), «в книгах можно найти много полезных фактов, которые могут пригодиться в жизни» (Ксения Б.), «благодаря книгам, человек лучше понимает жизнь» (Тимур Г.), «книги помогают человеку стать счастливым» (Настя К.) «книги дают человеку духовный рост» (Эмиль Ш.) и т. д.

- Спасибо за прекрасные мысли о книгах, о чтении. А вот что думает о чтении книг известный литературовед, наша современница, доктор филологических наук, профессор Мариэтта Омаровна Чудакова (Текст с заданиями к нему представлен в учебно-методическом пособии для подготовки к итоговой аттестации под ред. Н.А.Сениной «Русский язык. 9-й класс. Подготовка к государственной итоговой аттестации – 2014»). Приведем здесь только отрывок из этого текста, чтобы показать идейную связь между обсуждаемой со школьниками про-

блемой и текстом, с которым им предстоит работать.

...а что плохого в чтении пустых, появившихся случайно под руку или просто модных в этот момент книг? Некоторые так и считают – а что? Ничего особенного. Мура, но читать можно. А дело-то главным образом в том, что плохая книжка навсегда лишает вас возможности прочесть хорошую.

– Почему же навсегда-то? – спросите вы с возмущением. – Прочитал плохую – теперь читаю хорошую! Какие дела?..

А вот такие. Время-то не безразмерное. Когда я училась в шестом классе и продолжала читать, как говорится запоем, вдруг вычитала где-то, что человек за жизнь может прочесть, кажется, не более 7 тысяч книг. Неважно, точная это цифра или нет. Важно то, что я пришла в ужас от мысли, что читаемые мною второсортные книги, поглощая отмеренные человеку для чтения часы (их и так не очень много остается – от других дел), явно меня чего-то лишают. В первую очередь – возможности прочесть какие-то другие книги – те самые, которые в жизни прочесть необходимо! Я еще не знала толком – какие. Но уже точно знала, что они – есть.

У полки (иногда ее называют – золотая полка), на которой стоят вот эти самые книги, которые надо успеть прочитать до 14 – 15 лет (ну в крайнем случае – до 17), есть одно свойство: не все видят те книжки, которые на ней стоят. Кто-то и во всю свою жизнь многих из них так и не увидит – и, конечно, не прочтет. То есть не узнает просто даже названия книг, не прочтает которые так же обидно, как никогда не увидеть, например, другие страны. Укомплектуем постепенно вместе одну за другой ваши золотые полки НЕ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ. На ней будут стоять и книги русских писателей, и переводные – скажем, французы Жюль Верн или Дюма, американцы О.Генри и Марк Твен, англичане – Стивенсон, Конан-Дойл, Дефо или Честертон и многие другие.

Далее идет этап урока, организованный в совершенно традиционной форме, на котором проводится работа с текстом, самостоятельное выполнение к нему заданий части А (А1 – А7), самопроверка. Приемы кооперативного обучения легко сочетаются с традиционными формами, поэтому свободно могут быть вписаны в контекст обычного урока.

Теперь переходим к подготовке задания части С2 - написание сочинения на лингвистическую тему по словам Г. Степанова «Словарь языка свидетельствует, о чём думают люди, а грамматика – как они думают». Вначале необходимо вспомнить, какие явления относятся к разряду лексических, какие грамматические явления можно использовать для аргументации. Сделать это можно быстро и эффективно, организовав работу с партнером по плечу, используя прием, который мы назвали «Ты мне – я тебе» (Rally Robin). В парах ученики по очереди дают устные ответы.

Затем следующий прием, суть которого заключается в том, что каждая группа получает большой лист формата А2, на котором они пишут свой фрагмент сочинения (один аргумент). В группе необходимо обсудить, какое явление лучше комментировать (одни группы получили задание прокомментировать одно явление грамматики, другие – лексическое явление), каким комментарием сопроводить. Такой прием не только позволяет научиться работать в команде, слушать партнера, отстаивать свои решения или принимать другие версии, но и позволяют ученику сопоставить свой алгоритм действия, свои навыки написания этой части сочинения с тем, как работают его одноклассники, как они мыслят, какой алгоритм действий используют.

После чего листы крепятся на стены, и начинается процесс оценивания и определения лучшей работы. Если работа нравится, ученики рисуют звезду, если есть замечания, то прописывают их. Как показала практика, девятиклассники достаточно адекватно оценили работы своих одноклассников. Так, среди замечаний к тексту, составленному одной из групп, где лишь перечислялись лексические явления, было, например, такое: «Нужно объяснить значение этих средств выразительности». Наибольшее количество звезд набрала действительно сильная работа, которую и учитель бы оценил как лучшую. Здесь важно, что оценку дают именно одноклассники. И в то же время оценивается общая работа группы.

На этапе рефлексии ученикам предложили заполнить таблички. В первом столбике были прописаны умения: 1. Я обнаруживаю в тексте явления лексики, 2. Я обнаруживаю в тексте явления грамматики. 3. Я умею правильно комментировать явления лексики (грамматики). Во втором столбике: «У меня все получается».

В третьем – «Получается не все», в четвертом – «Мне сложно».

В конце урока ученикам предложили задание:

- Давайте и мы составим свою «Золотую полку» не для взрослых. Напишите на листочках автора и название и прикрепите на нашу «Золотую полку».

Книги, которые написали ученики девятых классов, оказались самыми разнообразными. Тут и школьная программа: А.С. Пушкин «Евгений Онегин», «Капитанская дочка», Карамзин «Бедная Лиза»; М. Булгаков «Собачье сердце», М. Лермонтов «Герой нашего времени» и др. И зарубежная литература: Дейл Карнеги, П. Козль, О. Генри, А. Экзюпери, А. Конан Доил и многое другое. Но самое важное было потом прочитать в их отзывах: «Надо бы почитать книги, которые предложили мои одноклассники. Интересно!». Это не учитель или кто из взрослых рекомендовал, а сверстники! Может, и прочитают?

Вообще в анонимных отзывах об этом уроке ученики больше всего оценили именно возможность такого продуктивного тесного общения. Приведем некоторые из них (стилистика сохранена). «Сегодня нашему классу дали раскрыть свои творческие возможности. Это чудесно. Именно этого не хватает в наших уроках. Каждый сегодня мог высказать свое мнение», «Мы все работали командой и сплотились сильнее. Но мне кажется, урок прошел слишком быстро», «Я переосмыслила некоторые вещи, проверила свои способности. За этот урок наш класс очень сблизился, мы смогли делиться нашими мыслями друг с другом!», «Я смогла потренироваться с поиском грамматических и лексических явлений. И сравнить себя с другими», «Мы смогли поработать в командах, что укрепило наши взаимоотношения, а еще мы повторили изученные материалы. Мы совместили приятное с полезным!».

Таким образом, применение приемов кооперативного обучения может быть использовано для формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Они позволяют организовать такое учебное взаимодействие, которое вовлекает учащихся в общение, способствуют созданию на занятиях атмосферы делового партнерства и творческого сотрудничества. При правильной организации приемы кооперативного обучения в полной мере отвечают задачам развития коммуникативной компетен-

ции учащихся. Установка на развитие коммуникативной компетенции учащихся требует от современного учителя переосмысления форм и способов взаимодействия с учащимися на уроке, готовности к переходу от монологического построения урока к уроку-коммуникации. Задачам формирования коммуникативной компетенции обучающихся отвечают интерактивные коммуникативные технологии, реализующие диалогические формы организации учебных занятий, в том числе технология совместной деятельности – кооперативное обучение.

Литература

1. Голованова, И.И., Донецкая, О.И. Об актуальности теории кооперативного обучения // Образование и саморазвитие. - 2014. - № 2 (40). - С. 85-88.
2. Кононова, Е.Ю. Формирование коммуникативных навыков первоклассника в процессе адаптации к школьному обучению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Киров, 2006. – 214 с.
3. Русинова, Л.П. Педагогический словарь по темам: Учебное пособие. - Саранск, 2010. – 256 с.
4. Чумак, К.Ю. Развитие коммуникативной компетенции старшеклассников при работе над проблемным очерком: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Ярославль: 2012. – 23 с.
5. Юлов, В.Ф. Философия: Проблемный курс / В.Ф.Юлов. В 2-х ч. Ч. 1. - Киров: ВГПУ, 1998. - 512 с.
6. 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.

УДК 37.013+37.091.398

ИНТЕГРАТИВНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.С.Кабанова

Аннотация

В статье рассматривается актуальный вопрос, касающийся модернизации системы образования, а именно: проблема развития самостоятельной деятельности старших школьников при изучении гуманитарных дисциплин. Автором выявлен комплекс педагогических условий готовности современной педагогической системы к созданию принципиально новых подходов к обучению и воспитанию.

Ключевые слова: саморазвитие, самореализация, конкурентоспособная личность, интегративная образовательная среда, педагогическое проектирование и прогнозирование, интегративные качества личности.

Abstract

This article discusses current issues relating to the modernization of the education system, namely, the problem of self-activity of the senior school students in the study of the humanities. The author identified a set of pedagogical conditions of modern pedagogical readiness of the system to create fundamentally new approaches to training and education.

Keywords: self-development, self-realization, competitive person, integrative learning environment, instructional design and forecasting, integrative personality qualities.

В условиях реализации стандартов второго поколения самостоятельная деятельность старших школьников приобретает особое значение. Обусловлено это тем, что радикальные изменения в экономике и политике нашей страны меняют в сознании людей определенные ценности, убеждения, представления – характеристики, определяющие поведение отдельного человека и отношения между людьми. Цели обучения и воспитания корректируются в связи с изменениями в экономике и социальной сфере. Это требует пересмотра и переосмысления методов и приемов, которые

использовались ранее с целью приобщения учеников к самостоятельным занятиям. Особенно важно теперь всесторонне учитывать индивидуальные качества отдельного человека. Интеллект, интересы и способности каждого члена общества должны быть использованы в полной мере. Это гуманно с точки зрения нравственной и выгодно с экономической точки зрения.

Сегодня обучение должно строиться так, чтобы учащиеся, выходя из стен школы, умели самостоятельно достигать образовательных и жизненных целей, умело реагировать на раз-

личные социально-экономические ситуации, могли применять на практике знания, полученные в школе; умели проектировать свою жизнедеятельность, были готовы к постоянному творческому поиску. Поэтому развитие самостоятельной деятельности старших школьников в процессе овладения знаниями сейчас приобретает особое значение.

Современные реалии таковы, что в обществе на сегодняшний день востребована конкурентоспособная личность. Изменившееся качество жизни требует от выпускника школы не столько умения выполнять указания, сколько решать жизненные проблемы самостоятельно. Поэтому создание условий для саморазвития и самореализации личности является одним из главных направлений в воспитании.

В изменившихся условиях становится очевидным несоответствие уровня методологической, теоретической, технологической, дидактической и методической подготовленности учителя к масштабным переменам в жизни школы, общества, государства. Обновляющаяся, инновационная школа востребовала учителя нового типа – учителя-исследователя, новатора, способного создавать, осваивать и использовать педагогические новшества, проектировать свою деятельность сообразно меняющимся условиям. Чтобы стать и оставаться конкурентоспособным, учитель должен выполнять многообразные функции: целеполагающую, диагностическую, прогностическую, проектную, информационную, организационную, контрольную, аналитическую. Компетентность педагога как личности и как профессионала – основа качественного образования ученика. Поэтому проблема «от конкурентоспособного педагога – к успешному ученику» будет актуальна всегда.

На сегодняшний день во многих педагогических вузах введен спецкурс «Современные образовательные технологии». Данный курс способствует формированию у будущих учителей таких интеллектуальных, личностных и поведенческих качеств, которые позволят им (учителям) не только адаптироваться к существующим условиям и осуществлять нормативную деятельность, но главным образом, с учетом складывающейся ситуации, с учетом тенденций развития образования *прогнозировать и проектировать свою деятельность и деятельность учащихся*. Также спецкурс «Современные образовательные технологии» спо-

собствует повышению творческого потенциала будущих преподавателей, формированию (самовоспитанию) у них креативности как личностной характеристики.

Как показывают наблюдения, традиционная система обучения в школе культивирует, прежде всего, исполнительскую позицию, то есть как можно более успешное воспроизведение образцов и алгоритмов, заданных учителем в готовом виде. Обновляющаяся экономика и другие сферы жизни на сегодняшний день востребовали специалистов с другим составом знаний, способных самостоятельно принимать решения и нести личную ответственность за порученное дело, имеющих *проективный тип мышления* и умеющих проектировать свою жизнедеятельность, готовых к постоянному творческому поиску.

В новой социально-педагогической ситуации целью профессионального и педагогического образования провозглашается создание максимально благоприятных условий для личностного и профессионального становления и самоопределения будущего специалиста, педагога, в совершенстве владеющего технологией применения современных методов обучения. *Проектирование образовательной среды*, максимально благоприятствующей становлению познавательной самостоятельности школьников – одна из важнейших задач педагогики.

Основой при организации учебной деятельности учащихся является применение современных методов обучения, их умелое сочетание. Сегодня в учебно-воспитательном процессе широко применяются *информационно - коммуникативные технологии*. Умение учителя использовать в своей работе современные средства коммуникации на сегодняшний день является важнейшим показателем профессионализма педагога. Применение компьютера на уроке разнообразит урок, расширяет рамки предмета и познавательные возможности детей, развивает познавательную деятельность учащихся, быстроту реакций и т.д.

Как показывает практика, современные школьники в совершенстве владеют компьютером. «Компьютеризация» сознания наших учеников, хотим мы этого или нет, – реальный факт. В этих условиях педагогам вместо разглагольствований о вреде компьютерных игр следует направить энергию повального увлечения школьников современными информаци-

онными технологиями в нужное русло. Домашнее задание современного школьника (практически по любому предмету) должно обязательно включать работу на компьютере: отыскать ответы на конкретные вопросы, дать определение понятиям, составить таблицу и т.п. Современный школьник не будет «рыться в книгах» - он будет «рыться» во Всемирной паутине... Так пусть он «гуляет по интернету» не бесцельно, а целенаправленно, выполняя задания педагога.

Изменение содержания образования неизбежно требует новых форм и методов его организации, перестройки традиционной системы учебного взаимодействия между школьником и учителем. На сегодняшний день социальный заказ школе – удовлетворение потребности общества в повышении качества образовательного процесса – может быть выполнен только при овладении педагогами современными образовательными технологиями.

Сегодня при формировании знаний и умений стереотипный, в основном, вербальный (устный) способ обучения уже недостаточно эффективен. Необходимо повысить научный уровень преподавания, нацелить его на формирование у подрастающего поколения современной научной картины мира, а также знаний о практическом применении наук. Необходимо, чтобы теория предмета в большей мере способствовала развитию позитивных познавательных способностей школьников и их практической подготовке к жизни; необходимо использовать все возможности изучаемого предмета, его содержания. Это достигается целым комплексом средств:

- совершенствование содержания образования;
- улучшение качества учебников и других средств обучения;
- развитие эвристической деятельности школьников в процессе обучения на основе проблемности;
- совершенствование методики урока за счет внедрения форм и методов активного обучения;
- повышение методического мастерства учителей;
- привлечение технических и других наглядных средств;
- более широкое применение новых образовательных технологий (в т.ч. информационно-коммуникативных);

- развитие различных форм, методов и средств организации самостоятельной (творческой) деятельности учащихся;

- вариативное образование.

Вариативное образование – это следствие инновационных процессов, которые коренным образом изменили облик отечественной школы. Современное вариативное образование характеризуется разнообразными видами образовательных учреждений – лицеями, гимназиями, колледжами, школьными комплексами, Центрами образования, школами с профильной дифференциацией и т.д. Это позволяет полностью реализовать принцип удовлетворения дифференцированных образовательных запросов личности.

Главной задачей образовательной системы является создание в процессе обучения таких педагогических условий, чтобы внешние стимулы, используемые учителем, превращались в устойчивые мотивы самостоятельной деятельности не только «благополучных» учащихся, но и тех, кто отстает в учебе или считается трудновоспитуемым. При организации таких форм работы, как консультации, дополнительные занятия, собеседования, семинарские занятия и др. самостоятельная познавательная деятельность учащихся развивается особенно успешно. На подобных занятиях создаются более благоприятные условия для использования индивидуальных заданий, которые как стимул высоко оценены школьниками. Средние и слабые ученики с помощью учителя смогут успешно преодолевать такие антистимулы, как «сложность задания», «недостаток времени» и т.д., а для сильных учащихся индивидуальные задания явятся дополнительным средством личностного роста.

Стремление старших школьников к самостоятельной познавательной деятельности обязательно стимулируется учителем, который должен использовать для этого все средства и возможности учебно-воспитательного процесса. Стимулирование обеспечивает проникновение в сущность изучаемого материала, формирует умение самостоятельно обобщать и систематизировать имеющиеся знания, помогает использовать знания в качестве способов деятельности при решении разного рода познавательных задач, а в будущем – и в практической деятельности. Стимулирование самостоятельной деятельности старших школьников при изучении гуманитарных дисциплин,

безусловно, является одним из условий формирования готовности современной педагогической системы к обеспечению процесса развития познавательной самостоятельности конкурентоспособной личности.

Для того, чтобы процесс развития познавательной самостоятельности учащихся протекал более активно, необходимы определенные дидактические условия, которые характеризуются:

- расширением области приложения формируемых знаний на уровне реализации межпредметных связей;

- переходом от указаний учителя к осознанию необходимости использования определенных знаний и действий и самостоятельному их отысканию;

- использованием такой организации работы, при которой учащиеся переходят от формирования отдельных операций, выполняемых действий к формированию всего действия;

- переходом учащихся от осознания необ-

ходимости овладения данным конкретным умением к осознанию важности овладения целостной структурой учебной деятельности;

- переходом от задач репродуктивного характера к задачам творческим, требующим использования знаний и действий межпредметного характера.

Педагогические условия технологии развития самостоятельной деятельности старших школьников при изучении гуманитарных дисциплин предусматривают использование как приоритетных следующие методы обучения: информационно-развивающая деятельность, проблемно-поисковая деятельность, сотрудничество, самовоспитание, творческая самореализация личности, которые, как показывает практика, являются наиболее приемлемыми методами формирования и развития познавательной самостоятельности. Каждый метод предполагает соответствующие формы реализации познавательной самостоятельности обучающихся. Это наглядно демонстрирует таблица 1 (см. табл. 1).

Таблица 1.

Методы обучения и формы реализации познавательной самостоятельности старших школьников при изучении гуманитарных дисциплин

Методы обучения	Формы реализации
Информационно-развивающая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • урок-лекция; • урок-диалог; • социологический опрос; • "круглый стол"; • анализ конкретных ситуаций; • культурно-просветительские программы; • «мозговой штурм»; • тематические занятия с использованием информационно-коммуникативных технологий; • факультатив
Проблемно-поисковая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • проблемный урок-семинар; • урок-диспут; • эксперимент; • дискуссия; • самостоятельная исследовательская работа; • прогнозирование; • рецензирование; • нравственная оценка происходящего.
Сотрудничество	<ul style="list-style-type: none"> • сотрудничество учителя и ученика на основе доверия и уважения ("сотворчество"); • создание в школе атмосферы духовности; • межпредметная интеграция; • работа в коллективе и в малых группах; • семинар-диалог.
Самовоспитание	<ul style="list-style-type: none"> • интерес к собственной личности; • саморазвитие; • самохарактеристика;

	<ul style="list-style-type: none"> • самовыражение; • развитие познавательно-нравственной рефлексии; • самообразование; • самообучение; • построение индивидуальной образовательной траектории.
Творческая самореализация личности	<ul style="list-style-type: none"> • сочинение; • доклад, реферат по самостоятельно выбранной теме; • создание творческих проектов; • система экскурсионных занятий; • ролевые и деловые игры; • театральные инсценировки; • вокальные конкурсы.

Целостный процесс развития личности, обеспечивающий ее качественные изменения, рост физических и умственных способностей, приобретение жизненного опыта, развитие интеллектуальных способностей предусматривает интегративный подход в организации образовательной среды. Интеграция, как известно, представляет собой систему отношений и связей между целым и его частями. В результате внедрения интегративного подхода в систему образования у старших школьников сформированы такие интегративные качества, как:

- владение необходимыми умениями и навыками ведения учебной деятельности;
- развитие умений и навыков при овладении универсальными учебными действиями (УУД);
- способность решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы).

Чтобы процесс развития самостоятельности старших школьников протекал более успешно, нужна интегративная образовательная среда, для создания которой необходимы определенные условия готовности современной педагогической системы к поиску и созданию концептуально новых подходов к обучению и воспитанию. Такими условиями, на наш взгляд, являются следующие условия:

- адекватность критериев диагностики уровней развития самостоятельной деятельности:
- оптимальное сочетание современных методов обучения, применяемых в рамках одного урока;
- сохранение «знаниевой» парадигмы в обучении при использовании компетентностного подхода, наиболее соответствующего требованиям сегодняшнего дня;
- учет закономерностей развития самостоятельной деятельности в старшем школьном возрасте:

- учет психологических особенностей управления процессом самостоятельной познавательной деятельности учащихся;

- учёт творческих достижений учащихся («портфолио ученика»);

- ориентация технологического обеспечения образовательного процесса на персонализацию содержания, методов и средств обучения;

- выявление способностей обучаемых к саморазвитию;

- использование тьюторства как процесса сопровождения индивидуального образования, обеспечивающего разработку индивидуальных образовательных программ;

- организация самообучения школьников с учетом их индивидуальных интересов и потребностей;

- системная организация работы по развитию самостоятельной деятельности старших школьников при изучении гуманитарных дисциплин;

- «педагогика сотворчества» в учебно-воспитательном процессе между учителями и учениками;

- применение метода проектов как метода, ориентированного на практический результат;

- практика публичных выступлений старших школьников на конференциях, конкурсах и т.д.

Стоит отдельно остановиться на одной из самых современных педагогических технологий - *методе проектирования*, которым в совершенстве должны владеть будущие педагоги, а также педагоги-практики.

Переход к инновационному обучению всегда рассматривается как альтернатива традиционному образованию, как средство преодоления кризиса в нем. Педагогическое образование, как и педагогика в целом, должно выполнять *прогностическую функцию*, то есть

ориентироваться на школу завтрашнего дня, давать «запас опережения» [5]. Следовательно, система подготовки учителей только в том случае сможет идти в ногу со временем, если будет носить опережающий характер.

Быстро меняющаяся социально-педагогическая ситуация требует от учителя способности оперативно реагировать на изменяющуюся среду, адаптироваться к ней. Проектирование можно рассматривать как ответ на вызовы среды. Речь, таким образом, идет о формировании у учителей и будущих учителей проективных способностей как системообразующего профессионального качества.

Проектирование – это разработка модели предстоящей деятельности (урока, внеклассного воспитательного мероприятия, внутришкольного управления и т.п.) с заданными характеристиками. Проектирование можно рассматривать и как составление (формирование) целостного представления о предстоящей деятельности. Педагогическое проектирование есть творческий инновационный процесс, направленный либо на реконструкцию сложившихся подходов организации учебно-воспитательной работы, либо на выработку принципиально или относительно новых решений традиционных вопросов школьной жизни. Проектирование – это создание опережающего образа, представлений о процессе и результате педагогической деятельности.

В условиях социокультурной динамики и дальнейших перспектив развития отечественного образования формирование *проективного типа мышления* и *проективной педагогической культуры* становится обязательным элементом профессиональной деятельности учителя. Способность создавать собственные проекты как альтернативы традиционным подходам решения профессиональных задач, пла-

нировать и прогнозировать возможные последствия их реализации, предупреждать нежелательные последствия в творческих видах деятельности, к числу которых относится и образование, настолько важно, что проектирование становится самостоятельным и чрезвычайно необходимым видом деятельности.

Все вышеназванные современные образовательные технологии, которыми в совершенстве должны владеть и педагоги-практики, и будущие учителя, в огромной степени активизируют познавательную деятельность учащихся, развивают творческую активность, побуждают старшего школьника свободно, самостоятельно мыслить. Задача педагогической науки – планомерно внедрять в школьную практику методы обучения, обеспечивающие целенаправленное развитие личности.

Литература

1. Божович, Е.Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. Психолого-педагогический аспект: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.Д.Божович. – М.: Новая школа, 1995. – С. 5-12.
2. Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление. – Уфа: Вагант, 2006. – 212 с.
3. Иванов, Г.А. Интегративные основы организации исследовательской деятельности учащихся / Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве // Педагогические технологии. – 2006. - № 1. - С. 22-29.
4. Медведева, М.С. Интегрированная образовательная среда – необходимое условие смешанного обучения / М.С.Медведева // Современные исследования социальных проблем. – Электронный научный журнал. – 2012. – № 10(18).
5. Слостенин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1997. – 224 с.

УДК 373.1:371.8

СЕМЬЯ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С.У.Бичурина

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью научно-методического изучения многогранного опыта сотрудничества семьи и школы в вопросах трудового воспитания детей. Переход нашей страны на рельсы рыночной экономики, вновь актуализировал проблему всестороннего взаимодействия и перспективного сотрудничества семьи и школы.

Именно поэтому, изучение опыта и традиций сотрудничества учителей, и родителей в вопросах трудового воспитания приобретает важное практико-прикладное значение. Статья направлена на выявление воспитательных возможностей семьи в процессе трудового воспитания младших школьников, определению наиболее эффективных путей трудового воспитания в условиях семьи. В статье обозначены оптимальные способы и формы взаимодействия семьи и школы по трудовому воспитанию младших школьников, разработаны рекомендации по совершенствованию педагогических знаний родителей учащихся.

Материалы статьи могут быть полезными для педагогов начальной школы, учреждений дополнительного образования при взаимодействии с семьёй.

Ключевые слова: трудовое воспитание учащихся начальных классов, взаимодействие семьи и школы, мотивации труда, потребностное отношение к труду.

Abstract

The relevance of the problem under consideration is determined by the necessity of scientific and methodical study of varied experience in family and school cooperation in matters of labor education of children. The transition of our country to market economy, made the issue of comprehensive cooperation and long-term cooperation of the family and the school actual again.

That is why the study of the experience and traditions of cooperation of teachers and parents in matters of labor education becomes important practical-applied value. The article seeks to identify educational opportunities of families in the labor education of younger students, to determine the most effective ways of labor education in the family. The article marked the best ways and forms of interaction of family and school in labor education of younger students, and recommendations to improve the pedagogical knowledge of the students' parents.

The article may be useful for primary school teachers, institutions of additional education in interacting with family.

Keywords: labour education of primary school students, the interaction of family and school, public motives of labor, labor motivation, need for work.

Известно, что трудовое воспитание и сопутствующая ему грамотная профессиональная ориентация могут повысить у школьников интерес к рабочим специальностям (на основании сформированного у них положительного отношения к труду). Непопулярность рабочих специальностей кроется не только в их низкой оплачиваемости (что тоже в действительности не всегда так), причина заключается в изначально несформированном отношении к труду ребёнка. По мнению А.С.Макаренко, такое отношение к труду возможно только тогда, когда образовалась глубокая привычка к трудовому усилию, когда никакая работа не кажется неприятной, если в ней есть хоть какой-нибудь смысл [4]. То есть задачей педагога является привитие ученикам ориентировки, прежде всего, на результат труда, а не на его внешнюю форму: при осознании полезности работы легче переносить её кажущуюся неприятность. Достичь этого можно правильной организацией труда.

В связи с приоритетом воспитания в концепции современной школы обозначена особая роль трудового воспитания. Труд осознаётся людьми как целесообразная, сознательная, физическая или интеллектуальная деятельность человека, направленная на удовлетворение его материальных и духовных по-

требностей, развивающая его физические и духовные силы. Воспитательная функция труда заключается в развитии и закреплении у учащихся в ходе трудового процесса общественно ценных качеств и свойств личности, нравственно-эстетического отношения к жизни и деятельности [3, с. 306, 307].

По мнению К.Д.Ушинского, воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой, — внушить ему неутолимую жажду труда [7].

Анализ проведённых исследований, наблюдения за детьми с высоким уровнем приобщения к труду, изучение морально-трудового климата семьи позволяет отметить, что наиболее интенсивное развитие основных трудовых навыков происходит именно в семье, где закладывается основы отношения к трудовой деятельности.

В связи с этим решение задачи трудового воспитания было бы невозможным без тесного единства и взаимодействия всех воспитательных институтов, и в первую очередь, семьи и школы. Педагогический аспект этого единства предполагает создание воспитывающей обстановки (среды) во всех сферах жизни детей, единстве требований к ним, умелое использование разнообразных методов и приёмов вос-

питания, не противоречащих друг другу, а, следовательно, не приводящих личность к раздвоенности. Единство и согласованность действий семьи и школы является неременным условием успеха в деятельности по формированию мотивации труда, совершенствованию трудовых навыков, по воспитанию у младших школьников самостоятельности и творчества [2].

Трудовое воспитание учащихся невозможно полноценно осуществить без активного участия семьи ребёнка: здесь воспитывает трудовая атмосфера семьи, забота о каждом из её членов, включение детей в общий труд. Ребёнок постоянно находится в курсе семейных дел, а потому перенимает от взрослых членов семьи отношение к труду, его результатам, к товарищам по труду и трудовой деятельности вообще. В связи с этим остро ставится вопрос о помощи семье в вопросах воспитания, с одной стороны, и об одновременном усилении её ответственности за воспитание детей, - с другой [3]. Сложность и в ряде случаев, противоречивость процессов, происходящих сегодня в развитии общества, ставит серьёзную и ответственную задачу не только повышать педагогическую компетентность родителей, но и усиливать спрос с родителей, добиваться гармонического единства семейного и общественного воспитания. Необходимость такого подхода объясняется тем, что при всей деликатности семейной сферы, общество не может оставить без внимания, те качества которые формируются у его будущего члена в семье, где этот процесс, особенно в первые годы жизни ребёнка идёт наиболее интенсивно [5].

В рамках исследования работа с семьями учащихся проводилась в нескольких направлениях. Прежде всего, она включала в себя знакомство учителя с родителями и другими членами семьи, их профессиями, изучение трудовых интересов, увлечений. Особое внимание уделялось стимулированию совместной трудовой деятельности родителей и детей, ознакомление детей с профессиями родителей, расширение знаний о труде взрослых. Помимо этого, учителем была организована консультативно-просветительская работа с родителями по вопросам трудового воспитания, проводились семинары по обмену опытом работы с детьми в разных семьях, родители привлекались к проведению трудовых мероприятий в

рамках класса, отдельных классных групп детей.

Опытная работа была организована таким образом, что знакомство учителя с семьями учащихся начиналась с дошкольного (предшкольного) периода (возраста). С началом школьного этапа это изучение и наблюдение за детьми продолжалось по намеченной программе. Более полно и целенаправленно изучались условия семейного воспитания. Эти данные необходимы учителю для определения факторов, имеющих как положительное, так и отрицательное влияние на развитие отношения учащегося к труду, определение методов закрепления и коррекции. С другой стороны, полученные данные использовались при планировании (проектировании) и организации работы с детьми в рамках класса, школы и внешкольных мероприятий.

Результаты анкетного опроса показали, что наблюдается ярко выраженная (особенно в городских семьях) тенденция самоустранения родителей от трудового воспитания детей дома и перенос этих функций на школу. Связано это с рядом причин как воспитательного, так и социально-экономического характера – повышение уровня значения учебного труда, острый дефицит свободного времени родителей, несовершенство его организации, противоречия между профессиональной и семейной ролью матери, сложностью экономического обеспечения семьи. В то же время, анализ общих тенденций воспитательного процесса, осуществляемого семьёй показывает, что на трудовое воспитание негативное влияние оказывает, существующая несогласованность действий и ценностных оценок труда со стороны родителей и педагогов. Она обусловлена сложившимися в последнее время противоречиями процесса труда и потребления. С одной стороны, воспитательная деятельность школы направлена на осознание детьми значимости, важности, полезности всякого труда, на формирование положительного отношения к людям всех профессий, на понимание того, что только хороший честный труд может принести человеку благополучие. А, с другой, в семье ребёнок видит, что реальная действительность не соответствует тому, что говорят и чему учат в школе [1].

В сложившейся ситуации большое влияние на трудовое воспитание школьников и привлечение их к участию в производительном

труде оказывают активно развивающиеся в последнее время индивидуальная деятельность, арендный, семейный подряд. При этом, производственные отношения переносятся непосредственно в условия семьи, дети становятся их участниками и носителями. С одной стороны, названные выше формы трудовой деятельности влияют на утверждение авторитета добросовестного труда, на создание благоприятных условий для искоренения уравниловки и иждивенчества, с другой, достаточно распространённым является получение доходов, превышающие уровень реальных затрат, а то и носящих ярко выраженный нетрудовой характер. Всё это происходит при непосредственном знании и участии детей [1].

В процессе своей исследовательской работы мы наблюдали случаи, когда на фоне названных выше форм трудовой деятельности развивалось в среде детей пренебрежение к честному труду, стремление к наживе, а также чрезмерная загруженность трудом, привлечение к нему в ущерб здоровью ребёнка и процессу школьного обучения.

Естественно, названные выше факты не могут не влиять на формирование потребности в труде у младших школьников, однако, при этом воспитываются нежелательные мотивы участия в труде, причём, роль семьи продолжает оставаться значимой, первоосновой. В этих условиях руководящая, просветительская функция школы приобретает особое значение [1].

Для усиления роли семьи в процессе формирования потребности в труде, развития общественных мотивов труда у младших школьников необходима постоянная связь семьи и школы, координация их совместной деятельности, педагогическая коррекция воспитания детей в семье.

Наша опытно-экспериментальная работа проходила в двух направлениях – консультационно-просветительская деятельность школы и организация совместной работы в рамках трудового воспитания и обучения.

Организация консультационно-просветительской работы школы осуществлялась в формах индивидуальной консультации родителей по вопросам изучения ребёнка, привлечения его к общественно-полезному труду, корректировки имеющихся недостатков. В ходе консультаций учитель совместно с родителями ребёнка определяет наиболее оптимальный

вариант характера и объёма трудовой нагрузки с учётом как возрастных, так и индивидуальных особенностей данного ребёнка. В случае, имеющих нарушения вскрывает следствия (причины) их проявления, определяет пути их устранения и намечает программу воспитания положительного отношения к труду. Если подобные нарушения вызваны (либо, наоборот, стали причиной) отклонений в психическом или физическом развитии, необходима консультация с психологами, врачами-специалистами и на основании её, выработка совместной деятельности по коррекции поведения ребёнка;

Повышение компетентности родителей в вопросах трудового воспитания значительно повлияло на успешность формирования потребности в труде и в то же время позволило повысить ответственность родителей за подготовку детей к активному участию в труде.

Организация совместной трудовой деятельности родителей и детей в рамках школы, в ходе нашего исследования, предполагала активное участие родителей не только в подготовке ими материального обеспечения труда детей, но и непосредственное активное участие в нём. Организация совместной работы проводилась в самых разнообразных формах. Это и работа со всем классом на уроке, во внеурочное время и кружковая работа, и индивидуальная, и парно-групповая. Эффективной формой являлась, получившая распространение в последние годы, работа в малых группах, под руководством родителей. Она проводилась дома или на рабочих местах родителей (если была возможность). Поочерёдное участие родителей в организации и проведении трудовых мероприятий расширяло знания, умения и навыки детей, формировало у них более широкое представление о профессиях, трудовых увлечениях, а в связи с этим и новые формы, и организацию труда, умение обращаться с разнообразными инструментами и материалами. В процессе такой деятельности увеличилось влияние взрослых на развитие мотивационной сферы учеников. Привлекая родителей к подобной работе, мы обращаем внимание на выполнение ими как организаторских, так и воспитательных функций. При этом учитывали: внешний вид и порядок дома (в мастерской на опытном участке и др.), планирование работы, культуру труда и технику безопасности, обсуждение предстоящей работы, обеспечение самостоятельности и творчества, подведение

итогах, уважение к хозяевам дома и товарищам по работе, характер взаимовыручки и взаимопомощи, доведение до конца начатого дела, бережное отношение к инструментам, материалам, помещению, времени и др.

Положительный результат в нашей работе способствовал постоянному привлечению родителей к проведению ряда уроков (фрагмента уроков) трудового обучения, чтения, знакомства с окружающим миром. Мы приглашали родителей в том случае, когда тема урока была непосредственно связана с профессией или исполняемой должностью. При подготовке к такому уроку мы выдвигали ряд требований как к личности родителей (положительные отзывы о работе наличие высокой квалификации, умение говорить с детьми, личное отношение к своей работе и др.), так и к непосредственной деятельности на уроке (наличие необходимых теоретических и практических знаний по изучаемой теме, знание уровня и объёма предлагаемого задания, знание общих требований к уроку и др.).

Вторая группа требований реализовывалась при непосредственном участии педагога и под его руководством. Подготовка к уроку осуществлялась в несколько этапов. Заранее планировалось, к изучению каких тем будут привлечены родители учащихся. По результатам личной беседы отбирались конкретные люди, которых мы приглашали посетить ряд уроков по предмету. При этом, родители ближе знакомились с классом, наблюдали организацию учебно-воспитательного процесса, изучали уровень подготовки детей к труду. Накануне проведения урока, учитель и приглашённые отец или мать, планировали совместное занятие, готовили необходимые материалы, оборудование, наглядности, прогнозировали возможные ситуации. Параллельно с этим, мы готовили к уроку и детей – рассказывали о профессии и личном труде приглашённых родителей, раскрывали роль и значение этого труда, готовили с детьми необходимые материалы к уроку, проводили предварительную отработку основных специальных знаний и умений.

Таким образом, в результате совместной координированной деятельности семьи и школы происходит не только повышение компетентности родителей в трудовом воспитании, но и осуществляется непосредственное фор-

мирование у младших школьников потребности в труде.

Как правило, труд детей в семье охватывает следующее: труд по самообслуживанию и обслуживанию других членов семьи, поддержание порядка в доме и во дворе, работа на приусадебном участке, уход за скотом, приготовление пищи и др. наглядность итога домашней работы, приближённость его во времени, конкретно определённая направленность позволяет ребёнку увидеть и осознать значение выполненного задания [2].

Опрос родителей, детей, учителей показал, что предпочтение отдаётся труду по самообслуживанию. Не умаляя важности самообслуживания в общем процессе трудового воспитания, мы считаем необходимым отметить, что ограничение детского труда рамками самообслуживания на этапе дошкольного возраста становится тормозящим фактором. Это возникает в связи с тем, что к началу школьного периода ребёнок по своему уровню готовности к труду не в состоянии выполнять большую по объёму и сложности работу, чем самообслуживание. Следовательно, происходит искусственное занижение возможности ребёнка, тормозится развитие мотивации его труда, что негативно сказывается на формировании потребностного отношения к труду. И потому, работа, которую выполняет ребёнок, должна организовываться на благо всей семьи, отдельных его членов, а не только для удовлетворения собственных интересов и нужд ребёнка.

Определённого внимания заслуживает и деятельность, направленная на помощь другим людям, а не только членам семьи. В практике своего исследования, мы наблюдали случаи, когда ребёнок, который активно помогает дома, заботится о других членах своей семьи, совершенно равнодушен, там, где помощь необходима другому человеку.

Особенное внимание следует уделять труду физически ослабленных детей, страдающих целым рядом хронических заболеваний. Как правило, в семьях, а на основании этого и в школе, таких детей стараются не привлекать к труду, не давать им трудовых нагрузок, всячески опекая и предохраняя от трудовых усилий. В последнее время эта тенденция растёт. Таких детей необходимо обязательно включать в труд, определяя нагрузку соответственно их возможностям они могут выполнять

лёгкую работу по самообслуживанию, помогать в некоторых делах другим членам семьи. Для таких детей трудовая деятельность компенсирует дефицит успеха в других видах деятельности, способствует самовыражению ребёнка в коллективе сверстников.

Эффективность личного примера родителей становится всегда оптимально высокой, когда дети участвуют в труде совместно с родителями. Существующее при этом распределение обязанностей между членами семьи, стиль взаимоотношений, понимание ребёнком важности своего труда на основе сравнения его с трудом старших членов семьи, необходимость и обязательность исполнения не всегда интересных для ребёнка дел – всё это влияет на формирование качеств, определяющих потребностное отношение к труду.

Участвуя в планировании работы и распределяя обязанности ребёнок может измерять свой вклад в общую работу, видеть и понимать её значимость и необходимость для всей семьи. Он узнаёт, какой объём труда предстоит выполнить старшим членам семьи, понимает, что его хорошее исполнение своих обязанностей облегчит работу матери или отцу, даст возможность всей семье отдохнуть, заняться любимым делом. В то же время ориентация в общем труде создаёт предпосылки для проявления самостоятельности и творчества, указывает конкретную перспективу труда, создаёт условия для оказания необходимой помощи, формирует навыки планирования и организации любой трудовой деятельности.

В связи с этим возникает частное замечание о равномерности трудовых нагрузок в семье у мальчиков и девочек (эту неравномерность дети видят в труде отца и матери). Исследование показало, что уже в детском возрасте из-за неравенства нагрузок на плечи девочек ложится работы на 4-5 часов в неделю больше, чем на мальчиков. Воспитание такого характера формирует у мальчиков негативное отношение к домашнему труду, что может ярко проявляться в их дальнейшей жизни.

Большое внимание в нашей опытной работе мы уделяли созданию эмоциональной привлекательности детского труда в семье, отмечая при этом эмоциональную комфортность во взаимоотношениях детей с другими членами семьи в процессе трудовой деятельности.

Важным этапом в процессе трудового воспитания является создание возможностей для проявления ребёнком творчества и самостоятельности. У детей со средним уровнем преобладают мотивы, определяемые либо личным интересом к какому-либо отдельному виду труда (при этом остальную работу выполнять они отказываются или выполняют при строгом контроле взрослых), либо желанием достигнуть другой узко личной, до эгоистического, цели. Как правило у детей этой группы мотивы личного характера доминируют, но осознание необходимости выполнить ту или иную, но интересную для них работу, связано со стремлением не нарушать общей комфортности в отношениях с другими членами семьи.

Для детей с низким уровнем сформированности потребности в труде доминирующими мотивами выступают, прежде всего, желание уйти от наказания, а также желание получить поощрение за каждую, пусть даже самую незначительную работу.

Выявленные нами группы мотивов не являются постоянными и неизбежными. Особенно в условиях семейного воспитания они могут постоянно изменяться, переходить из группы в группу, сочетаться различным образом целым рядом других, не названных выше, мотивов.

Таким образом, можно заключить, что семья обладает значительными потенциальными возможностями формирования у младших школьников положительного отношения к труду.

Реальное состояние экономики в нашей стране влияет на характер трудового воспитания в семье, определяет его сложность и противоречивость. В этих условиях возрастают руководящая и просветительная функция школы, организация в ее рамках совместного общественно-полезного труда детей и родителей.

Правильная организация труда детей в семье позволяет наиболее полно учитывать психофизические особенности ребёнка, характер его склонностей и способностей.

Личный пример родителей является одним из основных условий формирования и развития основных и специальных знаний и умений учащихся, общественно-полезной мотивации труда.

В основе эмоциональной привлекательности труда ребёнка в семье лежит нравственно-эмоциональная комфортность во взаимоотно-

шениях детей с другими членами семьи в процессе трудовой деятельности.

Литература

1. Актуальные вопросы трудового воспитания младших школьников на современном этапе. Программно-методическое пособие. - Славянск-н/К: ИЦ СФАГПИ, 2000 – 32 с.
2. Григорьева, Л.Г. Педагогика: Трудовое воспитание младших школьников. / Л.Г.Григорьева, М.В.Емельянова. – М.: МГГУ им. М.А.Шолохова, 2010. – 127 с.
3. Данилюк, А.Я. Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009.
4. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие. - М.: Юрайт, 1999. - 523 с.
5. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса: Пед. соч.: В 8-ми т. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 1. – С. 267-330.
6. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина. / Сост. Р.М.Бескина, М.Д.Виноградова. - М.: Просвещение, 1988. - 304 с.
7. Содержание трудового воспитания школьников / Под ред. А.Я.Журкиной, И.И.Зарецкой. - М.: Педагогика, 1989. - 144 с.
8. Сухомлинский, В.А. О воспитании. / Сост. С.Соловейчик. - М.: Изд-во политической литературы, 1988. - 269 с.
9. Ушинский, К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении Собрание сочинений. М., 1974. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.biografia.ru/arhiv/470.html>
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

УДК 378.14

РАЗВИТИЕ ОБОБЩЕННЫХ УМЕНИЙ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ

Ф.Н.Зиганшин

Аннотация

В статье рассматриваются методические особенности развития обобщенных умений решения математических задач обучающимися в процессе подготовки к Единому государственному экзамену.

Ключевые слова: обобщенное умение, ориентировочные основы деятельности, типологизация и классификация математических задач, актуализация ассоциаций в решении математических задач.

Abstract

The article discusses the methodological peculiarities of the development of generic skills of mathematical problem solving by students in preparation for the Unified state exam.

Keywords: generalized ability, the estimated activity basics, typology and classification of mathematical tasks, updating associations in solving mathematical problems.

Проблема обучения учащихся решению математических задач является классической проблемой методики преподавания математики. Зародившись в глубокой древности вместе с математической наукой, она актуальна и в настоящее время. Более того, ее актуальность в современных условиях только возрастает. Это подтверждается, в частности, требованием повысить уровень математической подготовки школьников в связи с понижением результатов ЕГЭ в последние годы. Успешность сдачи ЕГЭ по математике непосредственно связана с развитием обобщенных умений учащихся решать математические задачи.

Немаловажными являются и другие аспекты обучения учащихся решению математиче-

ских задач: формирование математического мышления, культуры умственной деятельности, целеустремленности, настойчивости, навыков контроля и самоконтроля и трудолюбия. Решение математических задач предоставляет широкие возможности для реализации межпредметных связей, политехнической и прикладной направленности обучения.

Проблеме обучения учащихся решению математических задач посвящено множество научно-методических исследований. Большой вклад в разрешение этой проблемы внесли отечественные и зарубежные математики-методисты Ю.М.Калягин, В.А.Гусев, В.И.Мишин, Р.С.Черкасов, Г.И.Саранцев, Д.Пойа и др.

При этом разрабатывались различные аспекты обучения учащихся решению математических задач: формирование обобщенных умений, разработка алгоритмов решения, построения системы упражнений и т.д. [2].

Здесь представляется важным систематизация перечисленных аспектов для целостного представления о содержании обучения решения задач в школьном курсе математики.

Обучение учащихся решению математических задач связано с формированием у них обобщенного умения, которое включает в себя ряд составляющих умений. При этом с учащимися должны быть отработаны умения выполнять в нужной последовательности определенные логические и вычислительные операции. Закономерности формирования у обучающихся тех или иных умений исследуются в работах П.Я.Гальперина, Н.А.Менчинской, Н.Ф.Талызиной, А.В.Усовой и др.

Анализ закономерностей развития у обучающихся обобщенных умений решать математические задачи позволяет установить определяющие факторы развития обобщенных умений решать математические задачи.

I. Определение деятельности по решению математических задач и выделение составляющих его действий;

II. Формирование у обучающихся умений выполнять каждое из выделенных действий.

III. Обучение школьников исполнению выделенных действий в нужной для решения задачи форме и последовательности.

Данная система факторов должным образом согласуется с основными общепризнанными концепциями, теорией поэтапного формирования умственных действий и законом поэтапного усвоения математических знаний [3].

Раскроем содержание каждого из выделенных выше факторов. При анализе первого фактора центральное место занимает вопрос о выделении действий, составляющих деятельность обучающегося по решению математических задач. За структурные единицы правомерно принять определенным образом выделенные этапы решения задач. В психолого-педагогической науке разработаны основные способы формирования содержания рассматриваемой деятельности.

1. Теоретико-экспериментальный способ.

Этот способ выявления содержания и компонентов того или иного

приема деятельности реализуется в несколько этапов. На первом этапе строится предварительная модель деятельности, основанная на теоретическом анализе решения задач и на анализе затруднений, возникающих у обучающихся в процессе решения задач.

Второй этап состоит в экспериментальной проверке полученной модели. Для этого отбираются учащиеся, испытывающие затруднения в решении математических задач. Наблюдения за их работой в процессе решения математических задач, анализ допущенных ими ошибок и результаты контрольных заданий, направленных на проверку качества решения, позволяет установить, все ли компоненты интересующей нас деятельности выявлены и правильно ли установлен порядок их выполнения. Если окажется, что предварительно разработанная модель деятельности не полна или не верна, то на основе анализа полученных результатов происходит ее доработка.

Третий этап работы над моделью, таким образом, состоит в доработке ее на основе полученных экспериментальных данных.

Четвертый этап – экспериментальная проверка доработанной модели.

2. Анализ сложившихся видов деятельности.

Этот способ выявления содержания исследуемой деятельности заключается в том, что отбирается группа обучающихся, преуспевающих в решении математических задач. Успешность в решении ими задач принимается фактически за свидетельство того, что их деятельность адекватна умению решать математические задачи.

Перейдем ко второму из выделенных выше факторов – процессу формирования у обучающихся умений, составляющих обобщенное умение решать математические задачи. Развитие этих умений осуществляется в процессе выполнения специально подобранных для этого заданий и упражнений. Здесь руководящим является принцип: новые действия можно удовлетворительно усвоить только репродуцируя их. Упражнения, используемые при формировании у обучающихся умения выполнять то или иное действие должны удовлетворять определенным требованиям. В частности, при разработке упражнений, направленных на обучение решению задач, необходимо выявить соответствующие вариации и должным образом их реализовать.

Третий фактор связан с построением такого регуляторного механизма, который обеспечивал бы «сцепление» отдельных простых операций в сложную стратегию решения задач. Таким механизмом является соответствующая ориентировочная основа деятельности. В данном случае ориентировочная основа есть система условий, на которую реально опирается обучающийся при решении задачи. На практике обычно ориентировочная основа решения задач представляет систему соответствующих алгоритмических предписаний. По общности она может быть представлена в частном виде и может быть пригодной для единичного конкретного случая. Но она может быть представлена и в обобщенном виде, отражающей суть решения целого класса задач.

По способу получения ориентировочной основы решения задач выделяются случаи:

- эта основа задается обучающимся в готовом виде;
- ориентировочная основа составляется обучающимися самостоятельно.

При обучении школьников решению математических задач важным фактором является типологизация. В психолого-педагогических исследованиях установлено, что типологизация умственной деятельности является одной из основных задач управления процессом учения. При решении задач типологизация деятельности связана с их классификацией. В целом, классификация задач должна удовлетворять следующим требованиям:

- а) должны быть указаны критерии, однозначно определяющие тип задачи в данной классификации;
- б) сами типы задач должны быть расположены по возрастанию сложности и выделены критерии их усложнения;
- в) возрастание сложности задач должно соотноситься с общей программой курса математики.

Развитие обобщенных умений решать математические задачи у обучающихся невозможно без опоры на их фактические знания. В данном случае во главе угла стоит тезис: первоосновой, исходной базой для формирования умений являются знания, чтобы уметь, надо, прежде всего, знать. Отсюда важно в курсе математики выделить знания, связанные с умением решать задачи, организовать их эффективное усвоение обучающимися. При этом

уместно обратиться к функциям, которые выполняют знания.

Первая из них состоит в том, что знания служат основой представлений о деятельности, это – онтологическая функция. Человек, общаясь с миром, обретает представление об окружающих предметах, их свойствах и связях между ними.

Вторая функция – ориентировочная. Она позволяет выполнять роль ориентира при определении направления деятельности. Знания выступают в виде правил, указаний, алгоритмов.

Наконец, знания служат базой для формирования отношений к объектам деятельности: без знания об объекте не может быть и отношения к нему. Это третья, оценочная функция знаний. При этом не менее важно должным образом организовать усвоение учащимися знаний, несущих онтологическую функцию: это знания, лежащие в основе решения задач – теоремы, формулы, соотношения и т.д.

Для того, чтобы знания могли применяться творчески, у обучаемого должна быть сформирована готовность к быстрому поиску различных вариантов решения задачи, то есть, его знания должны быть гибкими. С этой целью важно отработать с учащимися каждый из трех этапов усвоения знаний: осознанное восприятие, усвоение способов применения знаний по образцу и готовность к их творческому применению.

Выше отмечалось, что при обучении учащихся решению задач целесообразно использовать соответствующие алгоритмические предписания. Однако такие предписания не могут охватить все стороны решения конкретных задач. Определенная часть решения всегда осуществляется на основе соответствующих ассоциаций, поэтому при обучении учащихся решению математических задач важно уделять внимание систематизации и формированию у них ассоциаций, которые срабатывают при решении ими задач. Все вышеизложенное представляется заслуживающим внимания при организации обучения учащихся решению задач в курсе математики. Для иллюстрации рассмотрим структуру обучения решению геометрических задач на вычисление. Здесь в качестве составляющих обобщенного умения решать задачи можно выделить следующие «элементарные» умения:

- распознавать по условию задачи рассматриваемые в ней фигуры и заданные соотношения между их элементами;

- строить соответствующий условию задачи схематический рисунок, записывать с помощью алгебраической символики соотношения между фигурирующими в задаче элементами;

- «расширять» условия задачи путем выявления новых соотношений между элементами рассматриваемых фигур;

- преобразовывать рисунок, выполняя дополнительные построения и выделяя его части; выбирать основную неизвестную величину и выражать через нее другие величины;

- выбирать для составления уравнений соответствующие геометрические формулы;

- выражать в одних и тех же единицах одноименные геометрические величины; преобразовывать алгебраические величины;

- решать основные типы уравнений и их систем, изучаемых в школьном курсе математики;

- связывать решение уравнений с соответствующими геометрическими величинами, фигурирующими в условии задачи;

- делать проверку полученных решений и их исследовать.

Перечисленные умения и лежат в основе обобщенного умения решать геометрические задачи на вычисление и должны быть, при необходимости, отработаны с учащимися с помощью соответствующих упражнений и заданий.

Под знаниями, лежащими в основе решения геометрических задач на вычисление, подразумеваются геометрические формулы и теоремы. На первом этапе усвоения этих знаний учащиеся должны осознать и запомнить заложенные в них соотношения и усвоить их запись на языке алгебры. На втором этапе у учащихся должны быть сформированы основы использования изучаемых формул при решении задач. С этой целью нужно при изучении каждой формулы выяснять, для нахождения каких элементов и при каких условиях может быть она использована. Третий этап организации усвоения рассматриваемых знаний учащимися связан с непосредственным обучением решению геометрических задач на вычисление.

Так как решение геометрических задач сопряжено с актуализацией соответствующих

формул, то правомерна следующая классификация по структуре их решения: задачи на основе одной геометрической формулы, с использованием последовательно двух геометрических формул, с использованием двух геометрических формул для составления системы уравнений.

Для направления деятельности обучающихся по решению рассматриваемых задач в качестве ориентировочной основы может быть предложена следующая система алгоритмических предписаний: уяснить условие задачи; выделить в условии задачи данные и искомые элементы, соотношения между ними; выполнить обозначения на рисунке, выбрав основную неизвестную величину, выделить на рисунке, при необходимости, вспомогательные фигуры; выбрать формулы для составления уравнений или системы уравнений, составить уравнение или систему уравнений; решить полученные уравнения и найти искомые элементы задачи; проверить найденное решение [1].

Известно, что при формировании у обучающихся тех или иных действий труднее научить их выполнять такие, которые носят интуитивный характер. При решении геометрических задач на вычисление таким действием является выбор нужной формулы. Умение его выполнять формируется в своей основе на уровне ассоциации. При этом можно выделить следующие составляющие ассоциации: по виду вспомогательной фигуры, по виду искомого элемента, по виду данных элементов, по числу данных элементов.

Актуализация ассоциаций по виду вспомогательной фигуры предполагает восстановление в памяти обучающихся формул, связанных с теми или иными фигурами (треугольником, четырехугольником, кругом и т.д.).

Актуализация по виду искомого элемента основывается на способности обучающихся вычленять формулы, с помощью которых может быть найден искомый элемент. Например, сторона треугольника может быть найдена по формулам теорем синусов, косинусов и т.д., но никак не по формуле суммы углов треугольников.

Актуализация ассоциаций по виду данных элементов основывается на способности учащихся определять, можно ли, исходя из вида данных элементов, найти по той или иной формуле искомый элемент. Например, для того, чтобы найти сторону треугольника по

формуле теоремы косинусов, необходимо знать один из его углов. Если среди данных задачи не фигурируют углы треугольника, то эта формула не может быть использована для ее решения.

Наконец, сущность ассоциации по числу данных элементов иллюстрирует следующий пример. Для того, чтобы найти в прямоугольном треугольнике гипотенузу по формуле теоремы Пифагора, недостаточно знать лишь один из катетов, нужно знать либо другой катет, либо одно соотношение между катетами и гипотенузой.

Выделенные ассоциации могут быть сформированы у обучающихся с помощью соответствующих упражнений.

Практика показала, что реализация представленных аспектов обучения школьников обобщенным умениям решения математических задач способствует повышению качества их математической подготовки.

Литература

1. Мишин, В.И. Методика преподавания математики в средней школе: Частная методика. – М., 1987.
2. Усова, А.В. Формирование у учащихся общих учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла. – Челябинск, 1997.
3. Тальзина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1984.

УДК 37. 036.5

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К УСВОЕНИЮ НОВОГО МАТЕРИАЛА

В.Г.Каташев, Е.Г.Скобельцына

Аннотация

В статье представлен дидактический анализ процесса подготовки учащихся к активному и интерактивному обучению на основе технологий по переводу учащихся с одного уровня усвоения учебного материала к другому. Это означает, что основой качества в обучении необходимо считать дидактически и психологически обоснованный процесс продвижения усвоения учащимися учебного материала от понимания его сути, затем запоминания и осознания. На конечном этапе учащийся свободно оперирует изученным материалом, он готов использовать усвоенный материал для активного усвоения последующего. Все утверждения о возможности переноса умственных действий и новых знаний без их осознания или их интерактивного применения в другой области знаний, где они необходимы, практика не подтверждает.

Ключевые слова: практики интерактивного обучения; уровни усвоения учебного материала; Цели обучения на уроке; готовность учащихся к усвоению нового материала; проверочные задания.

Abstract

The paper presents a didactic analysis of the process of preparing students for active and interactive learning through technology transfer of students from one level of the Learning to another. This means that the basis of the quality of the training should be considered as a didactic and psychologically based process promote assimilation by students of educational material on the understanding of its essence, and then remembering and understanding. At the final stage, the student operates freely studied material, it is ready to use the assimilated material for active learning later. All statements regarding the possibility of transferring mental actions and new knowledge, without their awareness or their interactive applications in other areas of knowledge where they are needed, the practice does not endorse.

Keywords: practice interactive learning; levels of Learning; learning objectives in the classroom; readiness of students to assimilate new material; verification tasks.

Реформирование школы в постсоветский период, при всей внешней социальной направленности, внутренне преследовало два разнонаправленных вектора. В одну сторону, декларировалось всеобщее, доступное, качественное образование, а в другую, минимальное его финансирование. Результат общеизвестен; из страны лидера образования перешли в стра-

ну, занимающую место во второй половине сотни. Сегодня нет страны, у которой не перенимался бы опыт в образовательной деятельности, но, как говорят в народе, «нет худа, без добра». В дидактике российской школы появились различные, многообразные практики обучения, что по логике просто необходимо, главное методически обосновать их приме-

ние на разных этапах усвоения учебного материала.

Прежде чем исследовать проблему применимости активных и интерактивных практик на различных этапах усвоения учащимися учебного материала необходимо уточнить понятия «качество обучения», «уровни усвоения учебного материала», « активные, интерактивные практики».

Не ставя цели рассмотрения различных точек зрения на проблемы качества обучения, будем опираться на традиционные требования учебной программы, где обозначены стандарты изучения учащимися программного материала.

Для данного исследования интересен тот факт, что любые новации в оценке качества усвоения учащимися учебного материала все равно сводятся к традиционной четырех балльной системе, которая выражена или в цифровой, или вербальной форме; «неуд. - 2», «удовл. - 3», «хор. - 4», «отл. - 5». Единица как оценка гипотетически существует, но в практике не применяется, поэтому в дидактических комментариях используется пятибалльная система, а в практике – четырех.

Попытки перейти на балльно-рейтинговую систему значимого результата не дают, поскольку любые баллы в итоге идентифицируют с пятибалльной системой. Единственное достоинство рейтинга это психологическое отсутствие отрицательной оценки.

В чем причина? Объяснение довольно простое. Традиционная пятибалльная система обладает высокой корреляцией с психологическими уровнями усвоения знаний человеком.

Если обобщить сказанное, то можно качество обучения определить как соответствие усвоения учащимся учебного материала требованиям программы по данному предмету.

Программа обучения учащихся любому предмету оговаривает, с чем они должны познакомиться, что они должны знать, что они должны уметь. Эти требования соответствуют уровням усвоения знаний, наиболее адекватных процессу учения, и рассмотрение возможных видов их проявления в разнообразной учебной деятельности.

На основе анализа усвоения знаний учащимися, наблюдений учебного процесса, изучения мнений преподавателей можно выделить следующие уровни усвоения знаний и соответствующие уровни их проявления [1].

Первый – уровень понимания. Учащиеся понимают существенные логические, смысловые причинно-следственные связи изучаемого материала.

Проявление в деятельности – учащиеся с помощью различных дидактических средств применяют знания в типовой ситуации.

Второй – уровень запоминания. Учащийся помнит учебный материал в различных знаковых системах и формах нового знания на основе понимания его существенных причинно-следственных связей.

Проявление в деятельности – учащийся воспроизводит учебный материал, применяет его в типовых ситуациях без какой-либо опоры на различные пособия.

Третий – уровень осознанности знаний и умений. Учащийся осознает все многообразие взаимосвязей данного знания, его развитость и границы применимости, а также значимость и возможности умений.

Проявление в деятельности – свободное владение знаниями, перенос их в нетиповую ситуацию. Учащиеся могут не только воспроизвести учебный материал, применить его в различных ситуациях, но и видеть пути его возможного развития.

В учебниках по дидактике можно увидеть и уровень узнавания или уровень знакомства с теми или другими знаниями. Этот уровень усвоения трудно отнести к системному обучению, это, скорее всего, просвещение на уровне получения информации или в школе, или по телевизионной программе, или в интернете. Тем не менее, программа каждого предмета предполагает некоторый материал для ознакомления.

Важным разделом дидактики выступают средства обучения, на разных этапах развития теории и методики преподавания различных предметов именно средства обучения играли ключевую роль в интенсификации процесса усвоения учебного материала. Наиболее заметными были периоды внедрения в учебный процесс учебного кино. В тот период было стремление оснастить учебные кабинеты кинопроекторами, а важным элементом урока считалось применение кинофрагмента.

Следующим заметным периодом в развитие средств обучения было вторжение в методику обучения телевидения и элементарных программирующих устройств.

Наступило время, когда в учебный процесс ворвалось универсальное средство обучения, о котором всегда мечтал учитель, возможности которого еще трудно в полной мере раскрыть.

Понятно, что оно в формате разнообразных компьютерных технологий принципиально меняет представление о принципе наглядности, и о роли учителя в организации процесса учения учащегося, которые можно расположить по следующим векторам:

- фронтально, учитель на каждый урок может подготовить исчерпывающую наглядную составляющую, значительно упрощающего процесс понимания самого сложного учебного материала;

- по горизонтали, учитель с помощью электронных программ организует тренаж понятного учебного материала до уровня свободного применения в типовой ситуации;

- по вертикали, у учителя появилась возможность в самых разных режимах от реально до интерактивного доведения усвоения учебного материала до его осознания и применения в любой, в том числе и не типовой ситуации.

Суть дидактической оценки практик интерактивного обучения можно интерпретировать следующим образом:

- можно наблюдать некоторую фетишизацию интерактивных методов обучения, часто их внедрение в практику школы проводится без учета дидактических и психологических закономерностей процесса усвоения учащимися нового учебного материала. Иногда можно услышать мнение и о том, что роль учителя сводится только к наблюдению и регулированию процесса учения.

- нужно осознать, практики активного и интерактивного обучения представляют собой дидактические средства активизации, интенсификации, оптимизации процесса усвоения учащимися учебного материала. Только при дидактически обоснованном их применении они могут дать тот эффект, который от них ожидают. Здесь можно сформулировать основные дидактические правила:

Первое – уровни усвоения учащимися учебного материала диктуют постановку реальной цели обучения на каждом уроке, достижение цели обуславливается средствами обучения, в том числе и той или другой методикой интерактивного обучения.

Текущая проверка усвоения знаний на этапе опроса традиционно выполняла функции контроля усвоения учащимися пройденного на прошлом занятии материала, так как его структура (опрос, изучение нового материала, закрепление, домашнее задание) предполагала полный цикл усвоения.

То есть учащиеся при изучении нового материала должны его понять, при закреплении – запомнить и научиться применять в типовых ситуациях. Выполнение домашнего задания предполагало доведение научаемого материала до полного усвоения.

Какой же уровень усвоения учащимися нового материала на занятии можно считать реальным?

Такой вопрос в методике преподавания предметов конкретно не рассматривался и однозначных ответов не имеет [3].

В педагогической практике цель обучения – полное усвоение изучаемого на уроке материала – не учитывает реальные умственные возможности учащихся. В результате, поставленная цель не всегда оказывается достигнутой.

Психологи, на основании эксперимента, утверждают, что на уроке ученики не одинаково усваивают новый материал, так З.И.Калмыкова, ставя вопрос о возможности доведения, каждого учащегося школы до высшего уровня овладения определенными знаниями.

Приводит данные эксперимента, где было установлено;

- для того, чтобы достигнуть высшего уровня усвоения нового для школьников физического понятия "давление", в условиях индивидуальных занятий с каждым потребовалось решить в среднем от 10 до 20 конкретно-практических задач;

- были отдельные учащиеся, которые достигли этого уровня сразу после решения двух, связанных с основным опытом, задач. Вместе с тем были школьники, которым для достижения такого уровня потребовалось решить под руководством педагога около сотни задач [2].

Таким образом, ставить усвоение нового материала на уровне осознанности в качестве цели обучения на уроке – нецелесообразно, так как большинство учащихся не в состоянии это сделать в силу своих небеспредельных

физиологических и психологических возможностей.

При втором уровне усвоения - запоминании – учащиеся воспроизводят учебный материал в устном или знаковом выражении. Это также временной процесс. По данным психолога А.А.Смирнова, даже человеку, обладающему хорошей памятью, умеющему запоминать, требуется шесть-семь повторений 36-40 слов интересного текста, чтобы его запомнить [4]. Текст учебного материала, как известно, но всегда вызывает стремление его запомнить, к этому нужно прилагать значительные усилия. Это значит, что и второй уровень усвоения может редко реализовываться на уроке.

Учитывая эти данные можно сделать вывод, что при первоначальном изучении нового материала цель обучения целесообразно ставить не выше уровня понимания.

Если на уроке все или большинство учащихся поняли учебный материал, могут им оперировать в типовых ситуациях при помощи учителя, то цель урока достигнута, если нет, то урок можно считать потерянным.

Второе правило: при планировании выбора интерактивных методик для конкретной темы на урок необходимо выявить понимание учащимися опорных для данной темы знаний. Это необходимо учитывать в процессе актуализации знаний.

Актуализация опорных знаний в учебном процессе предполагает:

- работу учителя по подготовке учебного материала к продуктивным и интерактивным методам обучения и учения;

- организацию деятельности учащихся по доведению усвоения опорных знаний и умений до уровня, обеспечивающего применение методов проблемного обучения в соответствии с возможностями учащихся;

- определение готовности учащихся к работе на уроке продуктивными и интерактивными методами изучения нового материала.

Процесс актуализации может состоять из этапов, направленных на повышение уровня усвоения опорных знаний от понимания до осознанности.

Каждому этапу актуализации должен соответствовать свой вид текущего контроля.

Первый вид текущего контроля в процессе актуализации - это проверка понимания учащимися опорных знаний и умений. Задания предусматривают репродуктивную деятель-

ность учащихся с использованием учебника, пособий, справочников, опорных конспектов и т.д.

Второй вид текущего контроля предусматривает выявление уровня запоминания. В этом случае задания предлагаются на применение опорных знаний в типовой ситуации с минимальной опорой на различные пособия (возможны справочники).

Третий вид текущего контроля предусматривает выявление осознанности опорных знаний. Это значит, что при выполнении заданий учащиеся должны показать свободное владение опорными знаниями, перенос их в нетиповую ситуацию, определение возможного пути их, развития и границ применимости.

Так как в процессе актуализации опорных знаний, учащиеся неравномерно продвигаются в их усвоении, то на последнем ее этапе проверочная работа может предусматривать выявление различных уровней усвоения. Такая работа составляется преподавателем с учетом уровней усвоения знаний учащихся;

- первое задание – на творческое применение знаний;

- второе – на их запоминание и применение в типовой ситуации;

- третье – на понимание;

- четвертое – по возможности проблемная ситуация (обучаемые должны дать предположительные ответы – гипотезы, или решение).

В качестве примера может быть дана проверочная работа по опорным знаниям темы "Силы поверхностного натяжения".

Для выполнения этой работы учащимся необходимо свободно владеть положениями молекулярно-кинетической теории (МКТ) строения вещества о взаимодействии частиц.

Проверочная работа

1. Сделайте форму для отливки из обычного сухого песка невозможно. Каким условиям должна отвечать формовочная смесь?

2. Почему два свинцовых бруска с гладкими чистыми срезами слипаются, если их прижать друг к другу?

3. Перечислите основные положения МКТ.

4. Одна молекула жидкости находится на поверхности, другая - на глубине. Как можно охарактеризовать положение этих молекул?

При ответе на первый вопрос учащиеся на основе знания физической сущности взаимодействия частиц определяют условия для приготовления формовочной смеси. Если они не могут ответить на этот вопрос, что свидетельствует о недостаточном уровне усвоения данного положения, то переходят ко второму вопросу. При ответе на него требуется прямое объяснение явления слипания свинцовых брусков. Неудовлетворительный ответ говорит о том, что обучаемые не усвоили данный материал даже на уровне применения в типовой ситуации, поэтому третий вопрос предполагает простое воспроизведение основных положений МКТ. Ответ на четвертый вопрос требует предположения о том, что молекулы жидкости на поверхности и глубине не могут быть в одинаковых условиях, поскольку на поверхности каждая молекула взаимодействует с меньшим количеством молекул.

Можно ожидать, что учащиеся, ответившие на первый вопрос, дадут ответы и на последующие два, поэтому нет необходимости требовать на них ответа.

При затруднении ответить на первый вопрос, ответы на последующие два будут свидетельствовать о более низком уровне усвоения положений МКТ.

Ответ на четвертый, проблемный вопрос вместе с ответом на первый, выявит учащихся, готовых к работе продуктивными методами, подготовит их к восприятию проблемной ситуации, а для остальных, явится пере проверочным. Одни учащиеся или не поняли задание, или не смогли сформулировать ответ, но правильно ответили на четвертый вопрос и также готовы к активной познавательной деятельности, другие находятся на низких уровнях усвоения опорных знаний и готовы только к репродуктивным методам познания.

Следовательно, на практике, с целью оптимизации процесса получения результатов

проверочной работы, учащимся предлагается ответить только на два вопроса из четырех в порядке их постановки. Если они ответили на первый вопрос, то сразу переходят к четвертому. В случае же затруднения с ответом на первый вопрос переходят ко второму. Ответив на него, переходят к четвертому. Аналогично, при затруднении с ответом на второй вопрос переходят к третьему, а затем делают попытку ответить на четвертый.

Все этапы усвоения учащимися нового учебного материала могут быть оснащены практиками интерактивного обучения, главное – это дидактически правильно использовать репродуктивные и активные практики интерактивного обучения.

При конструировании дидактически и психологически выверенной той или другой интерактивной практики обучения можно получать прогнозируемые результаты обучения, которые будут приближаться к программным требованиям.

Литература

1. *Каташев, В.Г., Тюнников, Ю.С.* Актуализация опорных знаний и способов действия в процессе реализации политехнического принципа. // Сборник научных трудов. Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих. АПН СССР. - 1982. - С. 119-126.
2. *Калмыкова, З.И.* Психологические принципы развивающего обучения. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
3. *Скобельцына, Е.Г.* Повышение квалификации учителя как педагогическая категория и ее интерпретация через изменение профессиональных состояний личности. /Е.Г.Скобельцына, В.Г.Каташев // Вестник ЧГПУ им. И.Я.Яковлева. - № 3(79). - С. 150-155.
4. *Смирнов, А.А.* Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 423 с.

ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378(045)

РОЛЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

З.Г.Нигматов

Аннотация

В статье раскрываются современные вопросы поликультурного образования, дискутируется мысль, какими профессиональными качествами должен обладать педагог современной школы: должен ли учитель только удовлетворять интеллектуальные и нравственные потребности ученика или он должен формировать его как человека, способного жить в поликультурном обществе? Обосновывая необходимость формирования его как человека, автор делает вывод, что для этого следует подготовить, прежде всего, гуманного учителя, способного творить добро во благо окружающих. Далее он делится практическим опытом подготовки такого учителя в стенах университета, раскрывает некоторые подходы и направления деятельности гуманного учителя в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: поликультурное образование, гуманотворчество, парадигма, подготовка современного учителя, гуманное воспитание, инклюзивное образование.

Abstract

The article describes the current issues of multicultural education, discusses the idea of what professional qualities of a teacher of the modern school needs: does the teacher need only to satisfy intellectual and moral needs of a student or he should make him a person capable of living in a multicultural society? The article proves the necessity of personality formation. The author concludes that a humane teacher is to be prepared first, a teacher, able to do good for the sake of others. Next, he shares practical experience in training such teachers in the University, reveals some of the approaches of humane teachers activities in the conditions of inclusive education.

Keywords: multicultural education, humane creative work, paradigm, the training of teachers, humane education, inclusive education.

Педагог и его готовность работать в поликультурной среде

В условиях многокультурного мира и полиэтнического российского государства поликультурное образование становится важной частью современного образования, способствующего усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитании обучающихся в духе уважения инокультурных систем, а также неотъемлемой частью педагогической культуры учителя. Сущностью поликультурного образования является сопряжение нескольких культурных традиций в содержании, методах и организационных формах образования, приводящее к признанию обучающимися явлений культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности, к присвоению ими образов культуры и человека как результатов творческого межкультурного взаимообогащения.

Планетарная взаимозависимость людей представляет собой главное явление нашего времени. Особенно остро эта зависимость, как мы чувствуем, проявляется в XXI веке. В этих условиях мы, люди планеты Земля, должны руководствоваться идеей о том, что следует содействовать более широкому взаимному пониманию в мире. Поликультурное образование, обеспечивающее доступ к знаниям для всех землян, призвано сыграть вполне определенную роль в решении этой универсальной задачи: помочь понять мир и понять другого, с тем, чтобы лучше понять самого себя.

Конечно, всё сказанное относится, прежде всего, к системе образования. Ведь смысл современного понятия «образование» как раз в том и состоит, а именно: совместное обучение детей разных национальностей и разных культур, здоровых детей и инвалидов. Для ее реализации необходима толерантность особого рода, которая может быть достигнута лишь

планомерной системой нравственного воспитания всего человечества.

Низкий уровень толерантности в отношениях разных этнических групп, конфликты на национальной почве – следствие пренебрежения поликультурным образованием подрастающего поколения. Следовательно, поликультурность лежит в основе формирования толерантности: терпимое, доброжелательное, дружелюбное отношение к другим народам, готовность прийти им на помощь, вступать с ними в диалог возможны только при знании их культуры. Чтобы сформировать у молодых людей поликультурную компетентность, необходимо, чтобы воспитывающие их педагогические работники сами обладали такой поликультурной компетентностью, чтобы она стала неотъемлемой частью педагогической культуры педагога. Культура педагога – это многоаспектное понятие, включающее в себя культуру личности человека, профессиональную компетентность учителя и его творческую и гуманистическую индивидуальность.

Поликультурность выступает важным условием устойчивого социального развития, обеспечивающим интеграцию каждого человека в мировое культурное и образовательное пространство. Она охватывает образовательное пространство, которому свойственно языковое, культурное и духовное разнообразие. Соответственно понятие поликультурной личности предполагает понимание и принятие ею языка, культуры и духовного мира других народов.

Современному педагогу уже недостаточно иметь диплом только узкопрофессионального специалиста-математика, историка, биолога и т.д. Кроме профессиональных качеств, он должен иметь большой круг других интересов, быть человеком эрудированным, знать языки – языки информатики, иностранные языки.

Спросите, зачем учителю математики знать иностранный язык? Теперь, когда весь мир втянут в условия глобализации и интернационализации, когда и Россия живет во времена больших перемен международного значения, стало понятным, что способность людей жить в поликультурном и быстро меняющемся мире в немалой степени зависит от качественной иноязычной подготовки специалистов. Учитель математики должен изучать, скажем, сингапурский методический опыт не по переводам, а по первоисточникам, в процессе непосред-

ственного общения на английском языке с самими преподавателями математики, когда те приезжают в Россию, или, когда наши педагоги выезжают в ту самую страну.

Получив достаточно высокий уровень знаний по профессии и одновременно по какому-то иностранному языку, на основе интеграции профессиональных (допустим математических) и билингвальных знаний (скажем, английский язык), способствующих формированию у студентов способности к профессиональной иноязычной коммуникации, выпускник вуза действительно становится конкурентоспособным специалистом, и он будет выбирать место для трудоустройства уже более осознанно. У него появится такая возможность.

К сожалению, пока для российского педагогического образовательного пространства характерна недостаточная интеграция дисциплин, мешающая приобретению системных знаний, поэтому учитель ещё не готов к работе в условиях поликультурного образовательного пространства. А так хочется, чтобы в наших школах всегда жило счастье познания, радость общения на многих языках, включая иностранные, атмосфера любви и творчества, единства учения и преподавания.

Следовательно, заключаем мы, если современное общество XXI века хочет стать поликультурным, то оно должно построить, прежде всего, поликультурную образовательную систему. Кроме информатизации, наиболее значимыми характеристиками этого современного общества являются глобализация и интернационализация, в процессе которых и происходит сближение культур разных стран. При этом должна сохраняться взаимосвязь с родным языком, с культурой родного народа, что в итоге будет способствовать бесконфликтной интеграции разных народов в поликультурное пространство. В российском образовании должны быть выстроены новые связи и новые формы взаимодействия и сотрудничества между специалистами в каждом образовательном учреждении, основанные на принципе поликультурности.

Одним из приоритетных направлений остается необходимость поиска новых методов и средств подготовки учителей, готовых и способных эффективно работать в условиях поликультурной образовательной среды. Поскольку суть поликультурного образования заключается в том, чтобы отразить нарастающее много-

образии этнических и социокультурных групп в обществе и учесть их особенности при организации образовательного процесса, то поэтому помимо включения поликультурной составляющей в учебные программы, необходимо реализовать и программы, ориентированные на потребности студентов, представителей той или иной этнической или социокультурной группы.

Такие программы направлены, прежде всего, на повышение академической успеваемости студентов, представителей той или иной этнической или социокультурной группы, и поликультурная составляющая может в них не выделяться. Такие программы разрабатываются не для того, чтобы каким-то образом менять уже существующие учебные программы или социальный контекст обучения, а для того, чтобы помочь студентам, представителям различных этнических, социокультурных групп или разноязычным студентам влиться в учебный процесс.

Педагог и его гуманитарная деятельность

Никто и, пожалуй, никогда не отрицал и не отрицает жизненную необходимость образования. Все понимают того, что без него общество одичало бы за одно поколение людей. Поэтому все – и плохие и хорошие, и нравственные и безнравственные, и законопослушные и преступники одинаково заботятся о том, чтобы дать своим детям наиболее качественное, наилучшее образование. Но при этом мы впадаем в чудовищное противоречие, поскольку по самым разным причинам большинство из взрослого населения равнодушно к фундаментальным идеалам просвещения, к моральному воспитанию и себя, и будущих поколений российских граждан; рейтинговый эффект добра и гуманности весьма низок, поскольку настоящее добро плохо «конвертируется» во власть и деньги.

Актуализация проблем человека в современном мире, гуманитарная переориентация общественного сознания и одновременная критика авторитаризма в поликультурном образовании выдвинули на первый план проблему формирования гуманного учителя. По-настоящему бесценен учитель, компетентный во многих областях науки и техники, педагогики и психологии, способный сочетать в себе гуманность и требовательность, имеющий пылкий и любознательный ум исследователя, вы-

сокую культуру, и, конечно же, любовь к своему предмету и мастерское овладение его тонкостями. Сочетание таких качеств помогает учителю выполнять свою основную миссию: *формировать интеллектуальный и духовный мир человека третьего тысячелетия.*

Какой большой и обширный круг знаний из разных областей наук и какой богатый социальный опыт взаимодействия с окружающей действительностью необходимо иметь учителю, чтобы удовлетворить все интеллектуальные, нравственные и культурологические потребности формируемого им человека, чтобы быть в состоянии оказывать постоянную и разностороннюю помощь в его адаптации к условиям жизни!

Но главное даже не в этом. Главное в том, что ему необходимо осознать истину о том, что не объём знаний, усвоенных его учениками, и не овладение ими всевозможной информацией составляют конечный продукт его педагогического труда. Конечный продукт – сам Человек, его более совершенные личностные качества и его способность к гуманистическому социальному взаимодействию в большом поликультурном мире.

Родовым понятием данной парадигмы является понятие гуманитарное образование – особый способ самоактуализации личности путем гуманитарной деятельности, т.е. деятельности, обладающей выраженным нравственным, гуманным смыслом, направленной на творение блага другим людям и основанной на последовательной реализации творческого потенциала личности. Такая деятельность, является отражением как гуманистического, так и творческого начала личности и способствует проявлению и обогащению всего ее многообразного человеческого ресурса. Именно такая деятельность обладает, на наш взгляд, наиболее значительным образовательным и воспитательным потенциалом в формировании личности будущего учителя.

Гуманитарная парадигма профессионального педагогического образования неизбежно приобретает характер деятельности, направленной на формирование у будущего учителя качеств гуманитарной личности, под которой мы понимаем личность, готовую творить добро, обладающую направленностью на сопереживание, содействие и оказание действенной помощи людям независимо от их национальности и вероисповедания и всем

живым существам. В соответствии с этим нами была разработана концепция гуманотворческого воспитания студентов, обучающихся на педагогическом отделении университета. Она провозглашает в качестве интегративной воспитательной цели (и результата) воспитание гуманотворческой личности будущего учителя. В педагогическом отношении наиболее адекватным, на наш взгляд, является термин гуманное воспитание (обучение), имеющее в своей основе принцип гуманизма, когда речь идет о характере самых доброжелательных отношений субъекта воспитания (педагога, родителя) к объекту (студенту, ученику), общества - к учебно-воспитательным учреждениям в целом.

Основным средством воспитания гуманотворческой личности будущего учителя мы считаем организацию и создание воспитательного пространства вуза как гуманотворческой среды. Уже в ходе опытно-экспериментальной исследовательской работы по реализации данной концепции студенты поняли, что не методами суровых наказаний можно вернуть утерянную духовность и воспитать человечность у детей, особенно у трудных подростков, а, прежде всего, творческим использованием гуманистических по сути и содержанию форм, методов и вузовских воспитательных традиций.

Следовательно, главный смысл гуманистической парадигмы профессионального педагогического образования состоит в том, чтобы формировать у будущего педагога как прочные научные знания по своей специальности (математике с методикой её преподавания, биологии...), так и по психолого-педагогическим и культурологическим дисциплинам. *Человек, не умеющий читать и писать, учитель, будучи неискренним и безнравственным сам, не может научить этому других!*

Хочется ещё раз подчеркнуть мысль о том, что мы все должны ясно понимать, что положительный результат преобразований не может быть достигнут без коренного изменения отношения к Учителю со стороны общества и государства, и, прежде всего, - со стороны коллектива родного университета.

Педагог инклюзивного образования

Цель образовательной политики XXI века – поликультурное образование для всех и его гуманизация. Вытекающие из этой цели новые педагогические тенденции знаменуют переход

от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному (инклюзивному) образованию. Очевидно, что специальные учреждения создают особые условия для детей-инвалидов, но при этом дети живут и развиваются в замкнутом мире, в котором нет условий для разностороннего развития, формирования поликультурной личности. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении.

Формирование поликультурной личности в условиях инклюзивного образования предполагает изучение и освоение всеми обучающимися, включая и детей с ограниченными возможностями здоровья, культуры, нравственных традиций и обычаев разных народов и национальностей, как в рамках учебной программы, так и во время внеклассной воспитательной работы. Обучение языку, соединенное с ознакомлением с культурными и социальными ценностями носителей этого языка, может и должно служить мощным средством взаимопонимания детей в процессе инклюзивного обучения.

К качествам поликультурной личности воспитанника инклюзивного класса относятся:

- чувствительность к культурным различиям детей и их родителей,
- уважение к уникальности культуры каждого одноклассника, принадлежащего к какой-то народности,
- терпимость к необычному поведению каждой личности обучающегося,
- желание позитивно относиться ко всему неожиданному, гибкость в принятии альтернативных решений и отсутствие завышенных ожиданий от общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья или являющимися представителями других культур.

Эти навыки детей инклюзивной группы являются мостиками к пониманию друг друга, а также основой для межнационального и межэтнического общения в классе и за его пределами.

Гуманистическая идея инклюзивного образования как форма расширения образовательного пространства, включения в него всех детей вне зависимости от разницы в способностях, потребностях и возможностях, от их культурного и социального положения, все смелее

входит в человеческое сознание. Хотя понятие «инклюзивное образование» появилась относительно недавно, но инклюзивная модель получения образования – это воплощение извечной гуманистической мечты человечества о справедливом мире, где никакая группа людей не изолирована от остальных, и интересы никакой части людей не угнетены интересами и потребностями других. Ещё в античной Греции зародилось представление о человеке как о гуманном и думающем существе. Сократ говорил о том, что искренние и доверительные отношения людей определяются не властью, а *равноправным взаимовлиянием*.

Реальные демократического характера перемены в идеологии и практике стали происходить в связи с ликвидацией закрытых интернатов и психиатрических больниц, в которых содержались люди с отклонениями в развитии. Этот гуманистический по своей сути процесс начался достаточно робко в 70-е годы прошлого столетия. Стало очевидно, что в условиях закрытого учреждения способности человека атрофируются, круг общения сужается, самооценка падает, закрывается дорога к полноценной жизни. Изолированность обитателей этих учреждений от мира, отсутствие условий, стимулирующих развитие, отсутствие любви, а порой и жестокое обращение с детьми были свидетельствами грубейшего нарушения прав человека. Следует отметить, что именно родители инициировали первые опыты обучения своих детей в массовых детских садах и школах.

Знакомство с зарубежными версиями интеграции, пришедшей на Запад более 20-30 лет тому назад, сразу позволило увидеть ряд внешне притягательных черт такого подхода к образованию детей с психофизическими нарушениями. Почему инклюзивные процессы вдруг (может быть, не вдруг) стали развиваться и в России? Здесь следует говорить не об одном, а о совокупности предпосылок. Первой из них является стремление общества к гуманистическому развитию и появление по этой причине международных Конвенций и Актов, посвященных инклюзии как процессу цивилизованных изменений в образовании. Без ориентации нашего государства и института образования на данные мировые ценности инклюзивное образование вряд ли вышло бы из стадии отдельных точечных инноваций и практик. Интеграция привлекла, прежде всего, родителей

проблемных детей. Развитие международного законодательства и, соответственно, отечественной нормативно-правовой базы также явились предпосылками («двигателем») продвижения инклюзивных процессов.

Именно инклюзия, понимаемая в широком смысле как вовлечение всех детей в общеобразовательный процесс независимо от возраста, пола, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, отставания в развитии или социально-экономического статуса, является одним из главных направлений методологии развития системы поликультурного образования.

Инклюзия как гуманистическая форма «социального подхода к инвалидности» вызвана необходимостью изменения общей системы, исключающей существующие в ней барьеры, чтобы позволить каждому инвалиду быть полноправным участником академической и социальной жизни образовательного учреждения. Методологическим основанием построения таких образовательных систем должна служить единая система фундаментальных и нравственных законов развития единого пространства жизни Человека, Общества, Природы.

Процесс инклюзивного образования – это процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает гуманные образовательные условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Задача инклюзивного образования не может быть решена снаружи, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом. Шаг навстречу тому, кто в беде, кто очень зависим от окружающих, потому что ему не выжить без них, – это и есть суть гуманистической концепции инклюзии.

Следовательно, концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей. Концепция инклюзии – это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы, независимо от их культурного и социального уровня и от их способностей и возможностей. Мы должны сосредоточиться на обеспечении равного формального доступа ко всем типам образования. ЮНЕСКО определяет инклюзию как «процесс обращения и реагирования на разнообразие

потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращении отказа от поступления в школы и исключения из них». «Это приведет к изменениям и модификации подхода, к структуре в содержании, к общему видению, которое коснется всех детей определенного возраста, и к убеждению, что это является ответственностью системы обучать всех детей»

Цель инклюзивного образования, как мы выяснили, — образование для всех и его гуманизация, а вытекающие из нее новые гуманистические подходы знаменуют переход от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному образованию (инклюзии). *Содержательной целью* концепции является не только создание условий для социальной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями, но и совершенствование системы образования, формирование новой философии общества относительно гуманного отношения к детям, новых образовательных стандартов, внедрения интерактивных технологий, в частности, инклюзивного обучения.

Говоря о полезности и необходимости внедрения инклюзивного образования, необходимо подчеркнуть: нельзя допускать его насильственного внедрения. Поставленные цели реализуются в нескольких направлениях. В первую очередь инклюзивное образование может быть получено в образовательном учреждении общего типа, создавшем специальные условия для обучения детей с особыми потребностями. Гуманность дидактических подходов и содержания инклюзивного образования заключается также в том, что дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться по индивидуальным учебным планам в специализированных классах общеобразовательных школ или в условиях надомного обучения, которое определяется в зависимости от состояния здоровья ребенка. Для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями здоровья возможно обучение в коррекционно-развивающих реабилитационных центрах. Вопрос о том, кому и где обучаться определяется программами, рекомендованными психолого-медицинскими и психолого-педагогическими комиссиями. Главным гуманистическим критерием качества образовательной среды является *способ-*

ность обеспечить ребенку личностное развитие и интеграцию в обществе. В первую очередь – это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения.

Педагог и его урок

В настоящее время, когда человек оказался в стремительном потоке информации и компьютерных технологий, от педагога, адаптирующего растущего человека к этим условиям, требуется очень много. Он должен все знать и все понимать, быть лучше и совершеннее любого обычного человека. Идеально хороший учитель должен как бы подняться над человеческой массой, демонстрируя свой ум и яркий талант!

Многие выдающиеся умы человечества не единожды отмечали: если страна хочет иметь морально и духовно здоровое молодое поколение, задумывается о своем будущем, она должна быть внимательнее к педагогам.

До недавнего времени учитель считался чуть ли не «первым после Бога», ибо он аккумулировал все знания, науку и мудрость мира. Так было многие века.

Чтобы стать компетентным педагогом, недостаточно иметь большой стаж работы. Для этого необходимо, чтобы он совершал переходы – от информации и знания («знаю, что») к мысли, а от нее к действию и поступку («знаю, как»), а от них к целенаправленной и мотивированной системе действий - деятельности. И в деятельности, как утверждает В.И. Загвязинский, он получает возможность измениться сам, развить способности, приобрести новые качества, в т.ч. социальные, стать компетентным.

На наш взгляд, крайне необходимо отбирать для школы учителей, в вузы на педагогические специальности - абитуриентов так же строго и пристрастно, как это делается при зачислении, скажем, в консерваторию или в космонавты. То есть, право называться учителем должны получать только особые личности.

Каждый ребенок, который ещё не ходит в школу, но собирается, на вопрос, у какого учителя он хотел бы учиться, практически не задумываясь, отвечает: у доброго, умного, за-

ботливого. Следовательно, именно этих человеческих качеств не хватает нашим детям. Где может получить заботу, понимание ребёнок, если во многих семьях на детей вообще не обращают внимания? Только в школе, и то далеко не во всех.

Год от года меняются дети, их ценности, мировоззрение, поведение. А каким был и стал учитель?

Мне повезло с педагогами. В моей школе № 6 г. Бугульмы все они были профессионалами своего дела, людьми высоких моральных принципов, уважающих нас, учеников. Заслужить любовь и уважение учеников ты можешь, только если сам их любишь и уважаешь. Нам, учащимся, хотелось быть похожими на них. Скорее всего, поэтому я, как и многие из нас, выбрал профессию педагога.

Другими словами, чтобы стать субъектом, ученик должен в первую очередь, встретиться с носителями субъектности – подлинными педагогами, а уж затем с безликими текстами, заданиями и упражнениями. В этом кроется глубинная сущность педагогического труда: культура, проникающая в сознание воспитанника, опосредуется личностью того, кто обеспечивает его взаимодействие с этой культурой. Усиление внимания к технологической вооруженности учителя не должно привести к забвению этой истины.

Личность учителя является ведущим фактором любого обучения. Если же говорить о факторах, которые наиболее значимы для успешности работы учителя, то таковым является глобальная личностная характеристика — *система взглядов и убеждений*, в которой большой вес имеют представления о самом себе, других людях, а также о целях и задачах своей работы. Именно эти составляющие постоянно проявляются в межличностном общении, которое должно носить характер помощи, поддержки. Это определяется такими особенностями представлений и взглядов учителя:

- представления о других: окружающие способны самостоятельно решать свои проблемы; они дружелюбны, имеют хорошие намерения: им присуще чувство собственного достоинства, которое следует ценить, уважать и оберегать; окружающим присуще стремление к творчеству; они являются источником скорее положительных эмоций, чем отрицательных;

- представления о себе: я верю, что связан с другими, а не отделен и отчужден от них; я

компетентен в решении стоящих проблем; я несу ответственность за свои действия и заслуживаю доверия; меня любят, я привлекателен как человек;

- цель учителя: помочь проявлению и развитию способностей ученика, оказать ему поддержку и помощь.

Если мы осознаем тот неоспоримый факт, что учителя в школе – для детей, а не дети – для учителей, тогда школа будет миром открытий и откровений, жизненной радости для учащихся и для самих педагогов, миром спокойствия, гармонии и сотрудничества

У всякого времени своя идеология и свои заботы. У каждого общества тоже своя идеология и свои заботы. Эти заботы обязательно отражаются в образовательном процессе. Соответственно каждое время рождает свои требования к учебному процессу, следовательно, – к уроку, раскрывающему идеологию данного времени в соотношении таких процессов, как *преподавание и учение*.

Поскольку педагогическую деятельность я начал ещё в 60-е годы прошлого столетия, то я помню, что в 1960–1970-х гг. лучшим считался урок, когда учителя на уроках пели, декламировали стихи, перевоплощались в персонажи изучаемых произведений, готовили к уроку неожиданные наглядные пособия и т.д. Такой урок представлял собой небольшой спектакль, где учитель и сценарист (он заранее пишет план урока), и режиссёр (он руководит ходом урока), и главный герой (он главное действующее лицо), при этом красиво, ярко, до секунды выверено по времени деятельность учителя и деятельность учащихся. Преобладающим в это время был процесс *преподавания*.

Прошло совсем немного времени, и лучшим стал считаться урок, в котором учителя совсем не видно, а работают ученики: сами, решая проблемные ситуации, определяют тему урока, сами выступают и комментируют, сами готовят доклад, сами читают стихи, сами планируют, готовят и проводят эксперимент и т.д. Учитель как бы в тени, но все на уроке происходит по четко запланированному сценарию, который он написал и отрепетировал заранее. Как нельзя лучше здесь срабатывали технологии обучения, подчиняющиеся алгоритмической парадигме (для этого писались инструктивные карточки, перфоленты и перфокарточки, т.е. элементарные программированные задания, обрабатывался алгоритм построения

урока). Акценты в соотношении «преподавание – учение» сместились в сторону познавательной деятельности ученика, повышения роли самостоятельности учащихся в учебном процессе - *учения*. Учитель-дирижер – идеал 1990-х гг.

В настоящее время вновь меняется расстановка акцентов. Сегодня главным выступает совместная деятельность учителя и учащегося на уроке. Современный урок – урок интерактивных технологий - это результат совместной деятельности учителя и учащегося. Урок рождается именно в момент его проведения. Это не сцена, на которой разворачиваются отрепетированные действия спектакля, а живое рождение. На таком уроке невозможно рассчитать время до секунды, трудно предугадать итог. Он требует от учителя не репетиций, а огромного напряжения: нужно чувствовать пульс урока, быть готовым применить любой прием из имеющихся в арсенале учителя, чтобы направить деятельность учащихся в задуманное русло.

Ориентация на запоминание, знание отдельных формул, исторических дат, сведений, выводов возрастает по мере приближения к выпускным экзаменам (ЕГЭ). Сегодня, если учитель хочет выглядеть хорошим в глазах родителей и администрации, главная его цель – подготовить к ЕГЭ (или добиться того, чтобы ЕГЭ по его предмету сдавали только «сильные в предмете ученики» – они не испортят картины).

Еще один важнейший момент в подходах к современному уроку – мотивация учения. Закономерность говорит: «усвоено может быть только то, что значимо для конкретного человека. Бессмысленную информацию усвоить невозможно. Безразличную почти невозможно». Практика показывает, что главный мотивирующий фактор – увлеченность самого учителя, его предметные интересы, вовлеченность в процесс познания как такового. Совместная деятельность возможна, если есть совместная заинтересованность в предмете изучения, т.е. самому учителю интересно то, что он преподает. В своих учениках он видит юных сподвижников, с которыми интересно поделиться чем-то очень важным.

Может ли быть интересно то, что хорошо известно, что преподаешь из года в год, «одно и то же», давно выученное и совершенно по-

нятное? Если учитель относится к преподаванию именно так, то – нет.

Путь видится только один – сделать каждый урок интересным в первую очередь для себя. Если мне как учителю преподаваемый материал интересен, я вижу в нем непознанные аспекты, загадки, я хочу узнать и доказать себе что-то новое, а в соавторы беру класс, то этот материал станет интересным и для учащихся.

Современный урок – это постоянный поиск ответов на вопросы: *Как сделать? Как доказать? Как проверить?* В школьной практике традиционно более распространены вопросы: *Что? Почему?*

Что такое теорема (аксиома)?

Почему параллельные прямые не пересекаются?

А попробуйте предложить учащимся найти способ, **как** определить длину, ширину и высоту геометрической точки и доказать (вместе с учащимися), что существуют такие идеальные объекты, которые принимаются как аксиома. Далеко не каждый догадается, что геометрическая точка не имеет измерений, потому что ученики привыкли видеть рисунок точки, а не саму точку (её-то как раз и не видно).

Вопросов даже в известном, казалось бы, материале можно найти много, подумать над их разрешением интересно и учителю, и ученику, тем более, что прямых ответов в современных учебниках и в Интернете нет.

Характеризуя современный урок, некоторые учителя в качестве основного его признака называют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Конечно, ИКТ обязательно должны быть и на уроке, и в процессе подготовки к нему, но их применение не делает урок современным или устаревшим. Современным урок делает только заинтересованный учитель.

Конечно, нелепо требовать полной отдачи и творческого подхода в работе от урокодатель, которых в современной школе – немало. В общем-то, это несчастные люди, не нашедшие себя в профессиональном смысле. Да вот большая беда. Такими же несчастными делают они и детей, порождая в их душах ненависть к школе и отвращение к учению, приучая - пусть и против своей воли - лгать и обманывать.

Среди тех, кто громит на улице и убивает, немало учащихся. Если бы у этих ребят были настоящие учителя, никто из них, уверен, не смог бы стать частью озверевшей толпы. Мы

слишком панибратски смотрим на эту глобальную проблему.

У этого явления одни корни, один источник - бездуховность, бескультурие. А если духовной культурой не обладают люди, призванные воспитывать, что же говорить о воспитуемых? Да и может ли человек, окованный предвзвешенными рассудками, по сути – ущербный, пробудить свободный дух в ученике, воспитать творческую личность?

Педагог: где и как его готовить?

В системе образования Российской Федерации появляются новые стандарты, технологии обучения, инновации и на их основе - новые учебные программы и пособия. И современный педагог должен быть готов к восприятию всех этих новшеств, творческому переосмыслению изменений содержания специального (предметного) образования и применению их в педагогической деятельности, постоянному самосовершенствованию знаний и умений в области педагогики и психологии.

Всё это и многое другое обусловили необходимость внесения существенных изменений в содержание и технологии подготовки школьного учителя. Не зря же сейчас высшее педагогическое образование активно переходит на уровневую систему подготовки: учитель-бакалавр и учитель-магистр. В условиях уровневой подготовки учителя серьёзным стимулом для повышения квалификации должна выступить и зависимость зарплаты от полученного образовательного уровня. Многие годы нам приходилось говорить и, к сожалению, всё ещё приходится повторять общеизвестное. На сегодняшний день статус педагога-бакалавра приравнивается статусу педагога-магистра: материальное положение последнего, уровень социальной защиты не соответствуют важности решаемых им задач. В США, например, существует «лестница» званий: начинающий учитель, учитель-мастер, учитель-профессионал. Присвоение звания зависит от уровня квалификации, а от последнего зависит уровень оплаты труда.

Сегодня ориентированность педвузов на подготовку учителя вообще, не учитывающую потребности различных типов школ с различным контингентом учащихся, отдалила его от изначальной цели высшего образования – от развития интеллигентной, высококультурной и гуманной личности с высокими мыслительными и умственными способностями. Когда мы

спрашиваем выпускника, получившего диплом учителя, доволен ли он полученным образованием, то он, как правило, отвечает, что доволен той подготовкой, которую ему дала высшая школа. Однако, поработав хоть немного в школе, многие молодые учителя обязательно скажут, что им не хватает именно глубокой и разносторонней вузовской подготовки. Для одних оказывается трудным решать даже те задачи, которые предлагаются на ЕГЭ, для других - общение с учениками или с их родителями и т.д.

Увлечшись внедрением инноваций, нельзя забывать или игнорировать те образовательные традиции, на основе которых обучались и воспитывались многие поколения российских детей, и благодаря этим традициям достигались замечательные успехи. Так, в нашей отечественной традиции образование всегда понималось как двуединый процесс - обучения и воспитания. Поэтому формированию готовности будущих учителей к решению задач воспитания должно быть уделено в вузе столь же серьёзное внимание, как и обучению. Мы знаем, насколько непроста сейчас морально-нравственная атмосфера в обществе. В условиях кризисов и катаклизмов, которые не раз переживала наша Россия, именно учитель всегда становился главным оплотом и хранителем лучших духовных ценностей. Кризис – это дело рук человеческих. Выйти из кризиса, который сделали люди, можно только через людей. Образование (школьное и вузовское) или по-другому *образовывание людей* – ключевой фактор развития нравственно здорового общества. Оно же является и ключевым фактором выхода из кризиса. Нельзя забывать о том, что школа – один из немногих социальных институтов, уроки жизни в которой проходят все *граждане* нашей страны.

Известно, что знание, лишённое нравственной основы, - это меч в руках сумасшедшего. В свете сказанного достаточно серьёзной проблемой педагогического процесса подготовки учителя какого-то конкретного предмета является преобразование личности студента в будущего учителя-мастера (учителем-профессионалом он станет в процессе практической деятельности в школе), способного решать достаточно большое многообразие задач, связанных и с обучением, и с воспитанием школьников.

Учитель воспитывает в первую очередь своим предметом. Поэтому, заботясь об обновлении содержания образования, нельзя забывать о великой воспитательной роли всех предметов. Им принадлежит важнейшая роль в формировании системы жизненных ценностей, центральное место в которой занимают патриотизм и гражданская ответственность, гуманность и высокая общая культура. Это особенно важно сегодня, когда молодежь испытывает на себе агрессивное, разлагающее воздействие низкопробной массовой культуры.

А теперь возникает следующий вопрос: где обучать и формировать личность такого учителя?

На наш взгляд, педагога (бакалавра и магистра) для всех ступеней школы могут готовить только те вузы, которые реализуют принципы фундаментального образования, имеют сильные научные школы, аспирантуру и докторантуру, активно ведут инновационную деятельность. Нельзя согласиться с попытками принизить роль фундаментальной научной составляющей педагогического образования, если мы всерьез говорим о новой школе XXI века. Нельзя заменить педагогическую науку в университете лишь разработкой и реализацией педагогических технологий. Нужен ли такой, с позволения сказать, учитель-кустарник современной школе? Говоря о фундаментальности профессионального педагогического образования, мы имеем в виду сочетание трех главных областей – предметной (включая методику его преподавания), психолого-педагогической и научно-исследовательской, поскольку они неразделимы в подготовке современного учителя.

Все выше сказанное подчеркивает справедливость происходящих сегодня интеграционных процессов профессионального педагогического и классического университетского образования в подготовке учителя. Эту мысль подтверждает и тот факт, что почти во всем мире университеты (национальные, федеральные) превратились в ведущее звено подготовки педагогических кадров. Так же, как и в России, в последние десятилетия в образовательной политике многих стран (западных, восточных, кроме тех, в которых такая система существовала изначально) наметилась тенденция присоединения высших педагогических школ к университетам, чтобы преодолеть несоответствие между требованиями развития

школьного образования и качеством подготовки учительских кадров в рамках традиционной системы.

Классическое университетское образование, как известно, последовательно и неуклонно осуществляет переход в новое качественное состояние, связанный с необходимостью отражения в своей деятельности все возрастающей роли науки в развитии общества, экономики и материального производства. Возникают новые задачи и в модернизации высшего педагогического образования на основе современных научных достижений, полученных не только в области педагогики и психологии, но и в области преподаваемых учебных дисциплин – физики, математики, истории, филологии и т.д., знания по которым школьные учителя несут своим питомцам.

Поскольку классический (или федеральный) университет выполняет не только исследовательские и образовательные функции, он ещё является агентом инновационного развития и кузницей формирования новых кадров, то ему необходимо позаботиться и о подготовке современного учителя, способного готовить выпускников школ к поступлению в свой университет и освоению в нем сложных научно-образовательных информационных. В инновационных университетах базой подготовки будущих учителей являются фундаментальные знания, получаемые ими на занятиях у крупных ученых университета.

Отсюда следует, что сам университет должен обеспечить поддержку математического и др. образования в школе через подготовку в своих стенах педагогических кадров нового качества. Это даст возможность выпускникам школ, обучившимся у подготовленных университетом учителей, сравнительно легко приспосабливаться к резким изменениям в вузовских требованиях к математической подготовке. Если на базе мощного института математики классического (федерального) университета будут получать высшее математическое образование и будущие школьные учителя математики, которым частную дидактику (предметную методику), педагогику и психологию будут читать ученые-методисты, ученые-педагоги и ученые-психологи педагогического института, являющегося структурным подразделением того же университета, тогда в школы, гимназии, лицеи пойдут основательно подготовлен-

ные, эрудированные учителя–бакалавры, учителя–магистры.

Завершая обсуждение проблемы развития педагогического образования в условиях классического/федерального университета, хочется подчеркнуть мысль о том, что мы все должны ясно понимать, что положительный результат преобразований не может быть достигнут без коренного изменения отношения к Учителю со стороны общества и государства, и, прежде всего, - со стороны коллектива родного университета.

Заключение

В последние десятилетия (игнорируя фундаментальные проблемы образования планетарного характера) всё больше слышим разговоры о *наукоемкой экономике, о коммерциализации образования* (появился даже термин *useful knowledge*), а не о том, *каким будет человек XXI века?* Сказанное отнюдь не говорит о том, что мы *против экономического роста и материального благосостояния людей*, но ведь облик будущей экономики и производства, облик будущего общества связан с обликом Человека, который будет создавать это общество.

А каким будет тот человек, который будет строить будущее, во многом зависит от того, *какую мы построим сегодня систему образования – поликультурную или какую-то другую.* Ведь образование - *это один из наиболее мощных инструментов для моделирования будущего.*

Существует множество разработок, направленных на формирование поликультурной личности посредством изучения литературы, иностранных языков и средствами начального образования. А вот научно-методических статей, не то, что разработок, связанных с формированием поликультурной личности обучающегося в условиях инклюзивного образования, главный смысл которого ОДЗ - образование для всех - очень и очень мало, хотя «голос» этой архиважной проблемы слышится в мире всё громче и громче. Его суть и глубокий гуманистический смысл должен прочувствовать и осознать каждый член нашего общества и, прежде всего, его педагогическое сообщество.

В настоящее время, когда мы видим, как негативные экологические и социальные ситуации приводят к возрастанию количества детей, требующих создания особых условий

для обучения, когда наблюдаем, как отечественное образование неуклонно превращается в сферу образовательных услуг и становится доступным отнюдь не для всех слоев населения, наступила пора подумать о том, каким образом демократический принцип равноправия граждан в сфере поликультурного образования может быть реализован.

Новые ожидания предполагают и новые требования к культуре субъектов образовательного процесса, управленческой культуре и функционированию адекватных им педагогических кадров, делегируя им новые полномочия и новый уровень ответственности, то есть перестройку всей системы внутренних и внешних гуманистических отношений. В российском образовании должны быть выстроены новые связи и новые формы взаимодействия и сотрудничества между специалистами в каждом образовательном учреждении, основанные на принципе поликультурности. Это сложнейшая и относительно новая для российского образования задача. Необходимо преодолеть старые, дистанцированные формы деятельности специалистов, сделать их более мобильными, контактными, гибкими, легко приспосабливающимися под развивающиеся потребности всех обучающихся.

Литература

1. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19-20 июня 2008 года. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. - 215 с.
2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С.В.Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Инклюзивное образование: перспективы развития в России (материалы к конференции) - Москва, 23-24 июня 2004 г. – 108 с.
4. Education at a Glance 2009: OECD Indicators - OECD © 2009 - ISBN 9789264024755
5. EERA – Европейская ассоциация исследователей в области образования. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.eera.ac.uk/>; AERA– Американская ассоциация исследователей в области образования. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.aera.net/>; BERA – Британская ассоциация исследователей в области образования. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.bera.ac.uk/>; AARE – Австралийская ассоциация ис-

- следователей в области образования. [Электронный ресурс] // URL: http://ultibase.rmit.edu.au/Resources/associations_aust.htm#Assoc
6. *Нигматов, З.Г.* Гуманистические основы педагогики: Учеб. пособие – М.: Высш. шк., 2004. – 400 с.
 7. *Нигматов, З.Г.* Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 3-5 октября 2012 г.). - Казань: Казан. ун-т, 2012. – 520 с.
 8. *Пискунова, Е.В.* Международные исследования как источник развития отечественного высшего педагогического образования. <http://www.emissia.org/offline/2009/1328.htm>
 9. *Сергеев, И.С.* Основы педагогической деятельности. СПб.: Питер, 2004. – С. 145-146.
 10. <http://samara-desnica.narod.ru/>
 11. <http://global-school.ru/articles/view/153/>
 12. <http://festival.1september.ru/articles/582948/>
 13. <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=1713&level1=main&level2=articles>
 14. <http://www.dissercat.com/content/konstruirovanie-praktiki-polikulturnogo-obrazovaniya-na-osnove-poliparadigmalnogo-podkhoda#ixzz3FifKb3lq>
 15. <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/>

УДК 378.095

О РАЗВИТИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА УНИВЕРСИТЕТОВ В СИСТЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.М.Трегубова

Аннотация

В статье рассматривается актуальность создания в вузе системы поликультурного образования и воспитания толерантности в условиях международной образовательной интеграции и формирования единого образовательного пространства; обуславливается необходимость исследования международного опыта организации поликультурного образования в европейских и американских университетах через использование специальных социально ориентированных программ.

Ключевые слова: поликультурное образовательное пространство, академическая мобильность, социально ориентированные программы, поликультурная толерантность.

Abstract

This paper is concerned with the urgency of the students' multicultural education and tolerance formation in the context of international education integration and open higher education area. The author reveals the necessity of the model essence of the European and US universities experience in multicultural education through special socio-oriented program implementation.

Keywords: multicultural educational space, academic mobility, socially oriented programs, multicultural tolerance.

Поликультурное многообразие нашей страны, её огромные территориальные масштабы, многовековое сосуществование разных народов в традициях взаимоуважения, культурного взаимообогащения способствуют развитию процесса международной образовательной интеграции и создания единого поликультурного пространства. В этой связи актуализируется значимость *поликультурного образования*, целью которого выступает формирование человека культуры, креативной, социальноориентированной личности, активно и продуктивно функционирующей в поликультурной среде [1, 3].

Актуализация поликультурного образования в России произошла в связи с ее стремлением к тесному взаимодействию с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества и осуществлении гуманитарных проектов, и в пользу его можно обозначить следующие аргументы:

- прежде всего, оно непосредственно связано с корректировкой представлений о межнациональных и межэтнических взаимоотношениях в условиях снятия идеологических и политических ограничений во взаимодействиях с другими государствами и культурами. В этой связи воспитание, в первую очередь, у учащейся молодежи таких качеств как поликуль-

турная толерантность, уважение к другим народам и их культуре, способность воспринимать новое и быть открытым иному социально-культурному опыту приобретает первостепенное значение;

- в условиях смены образовательных приоритетов в России основополагающими становятся гуманистические общечеловеческие ценности. Повышается актуальность формирования у всех субъектов образовательного процесса высокой культуры межэтнической коммуникации *и устойчивой этнокультурной толерантности, а также способности к саморазвитию и самореализации в поликультурном обществе.* Становление и организация эффективной системы поликультурного образования в отечественных учебных заведениях может стать своеобразным ответом на подобный запрос.

В научной литературе нет единого подхода к определению поликультурного образования как педагогическому явлению, поскольку оно представляет собой сложную систему взаимосвязанных элементов. Различия имеются в трактовке ведущих понятий, в философско-этических и психологических основаниях поликультурного образования, в выборе его приоритетов и в уровне профессионального мастерства его осуществления в деятельности вузовских работников и социальных институтов общества. Многие из исследованных источников поликультурного образования характеризуются противоречивостью, политической и конфессиональной тенденциозностью.

В нашем исследовании поликультурное образование синонимично полиэтническому, ибо расширение границ понятия искажает цель данного типа образования, отвлекая внимание от вопросов дискриминации и неравенства, предрассудков, которыми так богата наша жизнь. В своей деятельности по проблеме «Поликультурное образование и воспитание толерантности» мы руководствуемся концептуальными идеями поликультурного контекста в развитии человека. Данный контекст предполагает учет в становлении личности конкретных реалий поликультурного пространства, определяет значимость в формировании установок толерантного межкультурного диалога окружающей среды, отношений с людьми, тех или иных культурных ценностей и отражает стратегическое видение всей проблемы.

Современная трактовка данного методологического основания, составляет фундамент платформы формирования поликультурного образовательного пространства и этнической социализации, которая предполагает, что социальное становление и нравственное развитие личности конкурентоспособного специалиста происходит на основе общечеловеческих ценностей и строится в соответствии с нормами конкретных национальных и региональных культур, не противоречащих общечеловеческим.

Поиски путей решения задач поликультурного и межэтнического образования в условиях крайней нестабильности межэтнических отношений и недостаточной толерантности в сегодняшней России с неотвратимостью направляет исследователей в этой области к международному педагогическому опыту с целью преодоления старых предрассудков и новых стереотипов, связанных с полным игнорированием, либо недостаточно внимательным изучением, под определенным профессиональным углом зрения, реальных успехов зарубежных коллег в области поликультурного образования, вершинных явлений, парадоксов и противоречий в этой области и уяснения для себя, в чем именно следует идти другими путями.

Европейский опыт для исследователей поликультурного образования важен, прежде всего, с позиций реализации принципов Болонского соглашения, одним из ведущих которого является *развитие академической мобильности.* Академическая мобильность студентов в тексте Болонской Декларации характеризуются как первостепенный приоритет и наряду с задачей обеспечения качества высшего образования – как основной принцип построения единого образовательного пространства. В ходе наших исследований были определены факторы, стимулирующие развитие академической мобильности студентов и актуальные с точки зрения осмысления образовательных потребностей обучаемых и возможных способов их удовлетворения в условиях международной образовательной интеграции. Ведущими факторами являются создание поликультурной толерантной образовательной среды в университете и профилактика культурного шока.

Большой интерес для развития поликультурного образования в российских вузах представляет исследование американской системы поликультурного образования студентов, в

силу особенностей исторического развития приобрел особенно широкие масштабы на рубеже веков. Хотя современное США представляют собой государство, глубоко стратифицированное по имущественному положению людей, их этническому и расовому признаку, однако глубокие политические, демографические и социальные изменения в американском обществе и мире разрушили идеологию «правильного котла», заменив ее формулой «Америка – салатное блюдо», содержащее в себе признание важности этнического разнообразия, сохранения национальных языков и искусства.

Несомненно, система поликультурного образования в вузе должна оказывать мощное *воспитательное* воздействие, стимулировать развитие у студентов культурной, этнической и расовой толерантности, способствовать искоренению негативных стереотипов и предубеждений. Именно поэтому для реализации такого воспитания в системе поликультурного образования в американских университетах существуют *социально ориентированные программы*, которые внедряются не только в учебный процесс, но и во внеурочную деятельность педагогов и студентов. В их рамках разрабатываются стратегии, направленные на реструктуризацию образовательной среды, увеличения степени поликультурной коммуникации в вузе, что должно обеспечить позитивное межгрупповое взаимодействие в обществе.

Одним из ключевых аспектов социально ориентированных программ является формирование у студентов навыков критического мышления для анализа целого ряда негативных социальных явлений, таких как расизм, нацизм, сексизм, дискриминация. Это обеспечивает моральное и когнитивное развитие студентов, способствует глубокому осознанию ими как общечеловеческих ценностей, так и ценностных ориентаций демократического общества.

Основополагающим понятием социально ориентированных программ является категория «*расизм*», и именно поэтому особое внимание в процессе поликультурного воспитания уделяется формированию у студентов объективного знания о данном социальном явлении, оценки степени его влияния на их собственную жизнь и жизнь других членов современного общества. С течением времени существовавшее убеждение, что понятие «расизм» применимо лишь к отношениям белых и цветных потеряло свою актуальность. «Согласно совре-

менным исследованиям расизма, многие ученые сделали вывод, что возможны иные его концепции и проявления» [3, с. 23].

Широкое освещение в социально ориентированных программах получают причины возникновения многочисленных конфликтов на расовой и этнической почве. Драки и столкновения между студентами из разных расовых, этнических, культурных групп, многие педагоги и психологи все больше склонны рассматривать не как проявления личной неприязни, а именно как результат расистских настроений в обществе. В связи с перечисленными фактами, европейские и американские педагоги придают большое значение поликультурному образованию как средству создания оптимальных условий для развития позитивных межгрупповых отношений в группе и университете.

Если говорить о примерах реального воплощения идей антирасистского поликультурного образования в педагогическую практику, то, несомненно, нужно отметить функционирующую уже более 20 лет программу социально ориентированного характера «Лицом к лицу с историей» (“Facing History & Ourselves”). На сегодняшний день, помимо самой программы, существует также национальная организация «Лицом к лицу с историей» с представительствами по всей территории Соединенных Штатов и сайтом в сети Интернет. Согласно статистическим данным организации, по указанной программе ежегодно занимаются более 450 000 студентов, как в государственных, так и в частных американских учебных заведениях. Более 30 000 педагогов из США, Канады и других стран приезжает в представительства организации для обмена опытом и участия в мастер-классах; посещают специальный информационный центр программы, который располагается в г. Бруклине, штат Массачусетс, где они получают доступ к документальным материалам, книгам, периодическим изданиям, аудио и видеозаписям, предназначенным для осуществления программных целей и задач.

Участие в программе позволяет студентам колледжей и вузов изучать и анализировать следующие «болезни общества»: дегуманизация, конформизм, превышение властных полномочий, расизм, фанатизм, жестокость и проблемы личной ответственности каждого гражданина за происходящие в мире политические и социальные события.

В заключении укажем, что в течение многих веков университетское образование в России и за рубежом воспринималось как известного рода священнодействие. И хотя во все времена университеты развивались и в экономическом отношении, но просветительская задача распространения *разумного, доброго, вечного* превалировала над всем остальным. Сегодня университеты в странах с развитой рыночной экономикой преобразуются в экономические *корпорации*, которые управляются как корпорации, но корпорации особого рода - связанные с производством и распространением знаний. Даже в обиходной речи в университетском лексиконе все чаще встречаются такие выражения, как «корпоратизация» (*corporatization*), «академическое / научное предпринимательство» (*academic entrepreneurialism*), «студенты как клиенты» (*students as clients*). Все звенья университетской структуры (факультеты, кафедры, научные центры и даже отдельные профессора) самоопределяются по признакам *конкурентоспособности и доходности*, что актуализирует фандрайзинговую деятельность университетов, мобилизующую грантовую поддержку со стороны фондов и частных доноров, в том числе и в области международного сотрудничества [2,3].

ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской Академии образования в составе российско-европейского консорциума выиграл международный грант по крупному сетевому корпоративному проекту программы TEMPUS IV, 6 раунд "Организация обучения в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и воспитание толерантности в России». В состав международного консорциума входят известные европейские университеты, в частности Болонский университет, Университет Глазго (Шотландии), Лиссабонский университет (Португалия), Центр непрерывного профессионального образования (Голландия). Среди российских партнеров - крупные отечественные университеты, такие как Сибирский

Федеральный университет, Северный (Арктический) федеральный университет, Московский городской педагогический университет, Марийский государственный университет и Набережночелнинский Институт Казанского (Приволжского) федерального университета.

В рамках проекта началась разработка «Поликультурных платформ» и будут внедрены инновационные образовательные программы, направленные на поликультурное образование и самореализацию представителей целевых (маргинальных) групп населения, лиц с особыми нуждами, мигрантов, а также иностранной рабочей силы, что, несомненно, будет способствовать формированию поликультурного образовательного пространства в регионе с учетом конструктивного международного опыта в этой области.

За рамками данной статьи остался ряд важных и требующих дальнейшей разработки вопросов, в частности, гендерные исследования, проводимых в области поликультурного образования, что имеет большое значение для создания действительно равных образовательных условий. Серьезное внимание в межэтническом образовании необходимо уделить людям со специальными потребностями, ибо зачительное расширение их образовательных возможностей является одним из достижений движения за права человека и требует отдельного рассмотрения. Важен также вопрос о роли религии в поликультурном межэтническом образовании в условиях многоконфессионального государства, но это темы уже отдельного разговора.

Литература

1. Колобова, Л.В. Поликультурное образование и личность: монография / Л.В.Колобова. – М.: НВИ - Тезаурус, 2006. – 396 с.
2. Action plan for lifelong learning 2007. <http://www.efecot.net/products/documentation/actionplan/actionplanllen.pdf>
3. Blum, L. Multicultural Education as Values Education // Harvard Projects on Schooling and Students. – 2010. – № 4. – P. 1-34.

УДК 378:371.1:37.015

О ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Т.Н.Петрова, Л.В.Кузнецова

Аннотация

В статье проводится анализ приоритетных направлений и задач формирования основ культурно-исторического и духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, этнокультурное образование, народная педагогика.

Abstract

The article presents the analysis of priorities and objectives of forming the basis of the cultural-historical, spiritual and moral education.

Keywords: spiritual and moral culture, ethno-cultural education, folk pedagogy.

Основанием для решения проблемы формирования у подрастающего поколения культурно-исторического сознания и духовно-нравственной культуры является этнокультурное образование детей и взрослого населения в непрерывности всех его уровней (от школьников до профессионально подготовленных педагогов), как главное условие гармоничного развития поликультурной общности россиян, формирования культуры межнациональных отношений, в целом – гражданской идентичности.

В этом непреходящее значение имеет народная педагогика, этнопедагогика как опыт воспитания и научения жизни многих поколений этноса. По утверждению основателя этнопедагогической науки академика Г.Н.Волкова, «являясь связующей нитью между прошлым и будущим, она из поколения в поколение воссоздает образ народа в его лучших чертах. Пока она жива – жив и народ, ее создавший».

Для нас важно понимание того, что для этнопедагогической работы разных народов характерно «постоянное инициирование многостороннего диалога культур», без такого диалога было бы невозможно представить жизнь исторически родственных, или соседствующих народов. Относительно чувашей, отметим, что чуваша, вступая в диалог с человеком другой национальности, выказывая почтительное к нему отношение, укрупняли его. Это не просто элемент национального этикета, а естественное стремление к добрососедству через желание вызвать ответное расположение духа. И в этом историко-культурное и воспитательно-образовательное значение этнопедагогической работы, рассматриваемой в качестве действенного средства

сохранения «культурного лица» России и стратегического ресурса современной системы образования. Из данного положения открывается огромное проблемное поле для исследователей и ученых, которое направлено на разработку теоретико-методологического и практико-ориентированного научно-методического комплекса для системы общего, дополнительного и профессионального образования в непрерывности всех его ступеней, решающих проблему формирования духовно-нравственных основ личности на основе восприятия и культурно-исторического опыта своего народа и народов своего отечества – России. Это:

- гражданская и этническая идентичность личности: проблема взаимосвязи и взаимозависимости;
- этнокультура в гуманитарной парадигме современного образования;
- этнокультурные ценности в содержании общего образования;
- подготовка будущего педагога к этнокультурному воспитанию детей и молодежи;
- этнокультурные ценности как условие гражданской идентификации личности;
- этнокультурные ценности современной семьи в условиях полиэтнической среды ребенка;
- традиционная культура народа в условиях сельского социума;
- поликультурное образование сельских школьников на основе традиций народной художественной культуры;
- этнокультурное образование сельских школьников на основе традиций народной художественной культуры;
- музейная педагогика и музейная этнопедагогика.

За 10 лет существования НИИ этнопедагогики при Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я.Яковлева (Россия, г. Чебоксары, ул. К.Маркса, дом 38) стал научно-педагогическим центром, координирующим исследования в широком спектре этнопедагогических проблем в образовательном пространстве России:

- научное обоснование потенциала этнопедагогики важнейшего ресурса функционирования и развития современной системы образования;

- разработка научно-методических основ этнокультурного компонента воспитательной работы в учреждениях образования в поликультурной среде обучающихся;

- создание соответствующих учебно-методических материалов для непрерывной системы образования «ДОУ – школа – ССУЗ – вуз»;

- разработка научно-методических основ этнокультурного компонента воспитательной работы в учреждениях образования в поликультурной среде обучающихся;

- создание соответствующих учебно-методических материалов для непрерывной системы образования «ДОУ – школа – ССУЗ – вуз»;

- формирование у детей и молодежи духовно-нравственной культуры на традиционных этнических ценностях.

Базами для проведения научных исследований являются дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные школы, учреждения профессионального образования и дополнительного образования, вузы как Чувашии, так и различных регионов Российской Федерации, в том числе с компактным чувашским населением..

В их решении принимают активное участие ученые-педагоги и известные этнопедагоги республик Саха (Якутия), Калмыкия, Марий Эл, Башкортостан, Татарстан, Тыва, Алтай, Хакасия, Мордовия, Удмуртия, Бурятия, Адыгея; Нижегородской, Самарской, Ульяновской, Саратовской областей; Казахстана, Украины, Эстонии, Германии.

Научное сотрудничество осуществляется через такие формы, как:

- проведение совместных научно-практических конференций и семинаров, круглых столов и мастер-классов;

- подготовка и издание научных публикаций;

- проведение экспериментальной работы в образовательных учреждениях;

- консультирование работников образования чувашской диаспоры по проблеме интеграции культуры чувашского народа в содержание школьного и дошкольного образования;

- научное руководство диссертационными исследованиями аспирантов и соискателей и др.

Этнопедагогика в российском сообществе народов является фактором национальной безопасности исторического государства – России, демонстрирующей опыт добрососедства и миролюбия, межэтнической толерантности.

Поэтому важно считать приоритетным направлением государственной политики в социальной сфере воспитание у россиян культурно-исторического и духовно-нравственного сознания как основы гражданской идентичности.

Российская цивилизационная идентичность основана, по словам Президента Российской Федерации В.В.Путина, на «сохранении русской культурной доминанты, носителем которой выступают не только этнические русские, но и все носители такой идентичности независимо от национальности. Это тот культурный код, который ...сохранился, ...вместе с тем его надо питать, укреплять и беречь. Огромная роль здесь принадлежит образованию». Данное положение показывает актуальность проблемы формирования у подрастающего поколения культурно-исторического сознания и духовно-нравственной культуры. Основанием для этого является этнокультурное образование детей и взрослого населения в непрерывности всех его уровней (от школьников до профессионально подготовленных педагогов), как главное условие гармоничного развития поликультурной общности россиян, формирования культуры межнациональных отношений, в целом – гражданской идентичности. В этом непреходящее значение имеет народная педагогика, этнопедагогика как опыт воспитания и научения жизни многих поколений этноса. Являясь связующей нитью между прошлым и будущим, она из поколения в поколение воссоздает менталитет и образ народа в его лучших чертах.

Для нас важно понимание того, что для этнопедагогики разных народов характерно

«постоянное инициирование многостороннего диалога культур», без такого диалога было бы невозможно представить жизнь исторически родственных, или соседствующих народов. Относительно чувашей, отметим, что чуваша, вступая в диалог с человеком другой национальности, выказывая почтительное к нему отношение, укрупняли его. Это не просто элемент национального этикета, а естественное стремление к добрососедству через желание вызвать ответное расположение духа. И в этом историко-культурное и воспитательно-образовательное значение этнопедагогике. Отсюда этнопедагогике необходимо рассматривать в качестве действенного средства сохранения «культурного лица» России и стратегического ресурса современной системы образования.

Основным фактором воспитания личности является семья, в которой сконцентрированы проверенные жизнью и временем традиции, связывающие и скрепляющие межпоколенные связи. В семье, по словам В.А.Сухомлинского, формируются «особенности национального характера и лицо народа», в семье как хранительнице национальной и исторической памяти сохраняется генетическая программа этноса. Несмотря на различия и особенности в основе народного идеала, как цели семейного воспитания, лежат общечеловеческие нравственные, духовные ценности: милосердие, взаимопомощь, правда, справедливость, уважение к старшим, идеалы семьи и труда. Все хорошее в человеке идет, в первую очередь, от семьи, в которой закладываются духовные основы личности ребенка. Г.Н.Волков народные заповеди воспитания детей и молодежи рассматривал во взаимосвязи сквозь призму семьи: любви родителей – родной народ – язык родной – свою великую Родину. Из этого следует, что необходимо усиление внимания государственных и муниципальных органов к традиционным семейным ценностям народов России как главному фактору сохранения преемственности воспитания подрастающего поколения, развития духовно-нравственной сферы личности и общества.

Образование как главный ресурс развития общества и государства, одновременно выступает гарантом формирования у подрастающего поколения духовно-нравственной культуры на основе использования традиционных ценностей народов, составляющих единую общность – граждане страны. Направленность этого про-

цесса, по словам В.В.Путина, на «гармоничное развитие поликультурной общности опирается на нашу культуру, историю, тип идентичности», которая может определяться как единство в многообразии, как цивилизационная идентичность, рожденная в исторических недрах великой России. Поэтому разрабатываемые в сфере науки и образования исследования: концепции, проекты, программы, должны строиться на культурно-историческом фундаменте российского государства, выстоявшего в сражениях за свободу, благодаря единству вошедших в него народов, разных по менталитету, по верованиям. От ученых требуется усилить социальную ориентированность научных разработок по проблеме сохранения и развития традиционной культуры многонациональной России как основы самоидентичности народов.

Основу самоидентичности народа составляют те ценности, которые выкристаллизовались на протяжении многих поколений и сейчас служат нашим современникам духовными ориентирами в неизбежном процессе глобализации в сфере экономики и новых технологий, энергетики и экологии. Но культура и образование как гуманитарная сфера деятельности имеет свое «необщее лицо»: это фольклор, народные ремесла и профессиональное национальное искусство, история народов и отечественная история, народные педагогические традиции и этнопедагогика, все то, что является визитной карточкой народа. Здесь глобализация может привести к нивелированию национальных особенностей, а значит, к потере «культурного лица» мира, к унификации как личности, так и народа. Поэтому задачей образования в непрерывности и на всех уровнях (дошкольное образовательное учреждение, общеобразовательная школа, вуз) является реализация этнокультурного и поликультурного компонентов, обязательный объем гуманитарного знания (отечественная классическая литература, история Отечества) в контексте всего богатства национальных традиций и культур.

В деле культурно-исторического и духовно-нравственного просвещения важнейшим условием средством приобщения подрастающего поколения к духовным ценностям своего и других народов является развитие таких форм организации самодеятельности, которые направлены на поиск, сбор, обработку, воссоздание и интерпретацию образцов народной культуры, фактов и биографий, свидетельств-

вующих о великих страницах истории своего народа и истории страны. Всем известны Вакты Памяти, организация поисковых экспедиций по местам боевой славы и др., участниками которых являются нередко дети, не отличающиеся в учебе и поведении в школьной жизни. Для них это становится настоящей школой становления патриота-гражданина. Не все формы подобной работы осуществляются в учреждениях образования в силу ограниченности учебного времени и пространства, поэтому важно оказывать содействие со стороны государственных и муниципальных органов работникам образования и социально-культурной сферы в организации неформальных объединений, клубов духовно-нравственной и патриотической направленности.

Особенностью такой работы, проводимой в сельской местности, является близость к природным этническим корням. Несмотря на экспансию городской, часто безнациональной культуры, современных средств коммуникации, село остается хранителем народных традиций, праздников и обрядов, устного и музыкального фольклора. В силу специфики сельского уклада жизни, когда все происходит на природе и природа – главное условие и фактор благополучия человека, в селе действует народная семейная педагогика. Это, прежде всего, трудовые воспитательные традиции, близость и бережное отношение к природе, крепость семейно-родственных связей и др. Положительной тенденцией последних лет в селах Чувашии является возрождение женсоветов, которые инициируют различные мероприятия социально-культурной значимости, заменяя собой закрывшиеся в 90-х годах сельские клубы и библиотеки. Достаточно примеров проведения праздников села и праздников улицы, посадки деревьев и организации аллей сельчан, не вернувшихся с войны, и, конечно, проведение календарных общесельских праздников Сурхури, Ыварни, Акатуй, проводы в армию и др., различных конкурсов мастеров-умельцев, национальных блюд, дружной многодетной семьи, спортивной семьи, молодых талантов и др. Участие в них представителей разных поколений (дедушек и бабушек, детей и внуков) утверждает могучую силу народной традиции – и в будни и в праздники «всем миром». Для развития такой активности нужна всемерная поддержка деятельности учреждений культуры и образования, направленной на сохранение и

развитие в сельском социуме традиционных этнических культурных ценностей, а также создание в образовательных учреждениях клубов, музеев, выставок как центров этнокультурного просвещения.

Сохранение традиционных видов народной художественной культуры: ремесел и декоративно-прикладного искусства, устного и музыкального фольклора, танцев и этнотеатральных форм народных праздников, передача их детям и молодежи в том виде, в котором все это существовало и имело выраженную этническую принадлежность, является сегодня проблемой сохранения самобытности народа. Важно развивать традиционные, аутентичные (подлинные) формы художественной самостоятельности, народных ремесел среди населения всех возрастных групп, отражающие богатство национальных культур народов России на базе организованных в городах и сельской местности с полиэтничным составом населения центров народной культуры.

Рекомендации по реализации программы «Формирование основ культурно-исторического и духовно-нравственного просвещения»:

1. Считать приоритетным направлением государственной политики в социальной сфере воспитание у россиян культурно-исторического и духовно-нравственного сознания как основы гражданской идентичности.

2. В качестве действенного средства сохранения «культурного лица» России и стратегического ресурса современной системы образования рассматривать этнопедагогика, вводя ее человекосозидательный и культуросозидательный ресурс в деятельность всех общественных и государственных институтов.

3. Усилить внимание государственных органов и муниципальных к традиционным семейным ценностям народов России как главному фактору сохранения преемственности воспитания подрастающего поколения, развития духовно-нравственной сферы личности и общества.

4. Усилить социальную ориентированность научных разработок по проблеме сохранения и развития традиционной культуры многонациональной России как основы самоидентичности народов.

5. Считать необходимым компонентом содержания непрерывного образования личности обязательный объем гуманитарного знания

(отечественная классическая литература, история Отечества).

6. Оказывать содействие со стороны государственных и муниципальных органов работникам образования и социально-культурной сферы в организации неформальных объединений, клубов духовно-нравственной и патриотической направленности.

7. Всемерно поддерживать деятельность учреждений культуры и образования, направленную на сохранение и развитие в сельском социуме традиционных этнических культурных ценностей, для этого также создавать в образовательных учреждениях клубы, музеи, вы-

ставки как центры этнокультурного просвещения.

8. Развивать традиционные (аутентичные) формы художественной самодеятельности, народных ремесел среди населения всех возрастных групп, отражающие богатство национальных культур народов России на базе организованных в городах и сельской местности с полиэтническим составом населения центрах народной культуры.

9. Организовывать на радио и телевидения специальные программы, циклы передач, освещающих вопросы этнокультурных традиций народов России и СНГ.

УДК 316.334

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

И.В.Мусханова

Аннотация

В статье рассматривается история становления и развития системы образования Чеченской Республики в контексте языка обучения. Выделены этапы развития образования, республики, сделан вывод о зависимости образования от идеологической системы государства.

Ключевые слова: образовательное пространство, язык обучения, личность, развитие, история, этнокультура, ценности.

Abstract

The article considers the history and development of educational system in the Chechen Republic. There are 3 main stages of development of education and the republic. The conclusion is drawn that education is connected with ideological system of the Republic.

Keywords: educational space, the language of tuition, personality, development, history, ethnoculture, values.

Как известно, каждый язык является средством выражения определенной культуры. Он органично связан с религией, историей, психологией, менталитетом народа – носителя этого языка. Язык в собственном смысле является исключительным достоянием человека как существа разумного. Язык представляет для тех, кто им владеет, само существование определенной культуры, ее живое развитие, ее преемственность от поколения к поколению. Естественно потеря языка губительно отражается на этническом обществе, которому он принадлежит. Без преувеличения можно сказать, что с исчезновением языка перестает существовать и этнос. В связи с этим, в данной статье рассматривается история становления и развития системы образования Чеченской Республики в контексте языка обучения. При этом историю развития системы образования ЧР мы условно разделили на несколько этапов.

Первый этап характеризуется возникновением и распространением религиозных школ мактабов и медресе, что было связано с проникновением ислама на территорию Чечни в 10 - 16 вв. со стороны Дагестана. В религиозных школах не было единой системы преподавания. Обучение велось на чеченском языке. Школьный режим был исключительно тяжелым. Значительная часть учащихся покидала школу, не научившись даже читать.

Второй этап начинается с 1860-х гг. и связан с процессом мирного освоения Чечни. В этот период в образовательной политике на Кавказе боролись две основные тенденции. Регионалисты, которые, ориентировались на учет этнокультурных особенностей Кавказа и центристы, стоявшие на позициях скорейшей унификации системы образования. Принципиальным явился вопрос о языке преподавания в школах национальных регионов. Главная цель

инородческого образования состояла в сближении инородческих племен с господствующим русским населением и постепенном слиянии их с русской цивилизацией. При этом здесь особо следует отметить деятельность крупнейшего кавказоведа, ученого-лингвиста и педагога-просветителя XIX века Петра Карловича Услара, автора первой научной грамматики чеченского языка.

С середины 60-х годов и в 70-е годы XIX века открываются «аульные школы, создававшиеся на средства сельских общин». Обучение в них велось на родном и русском языках. Хотя происходило постепенное увеличение образовательного пространства русского языка и сужалось поле родного языка, все же обучение на местных языках не отменялось. В младших классах преподавание осуществлялось непременно на родном языке.

Третий этап характеризуется открытием в 1921 году в Чеченском округе Горской АССР 85 школ I ступени и несколько школ II ступени, в которых обучались свыше 2000 учащихся. Обучение велось на чеченском языке. Письменность до 1927 года была традиционная, на основе арабского алфавита. В стране был принят курс на национализацию школ. В 1928 году учебные книги печатались на 70 языках народов СССР, а в 1934 году - уже на 104 языках. Создавались оригинальные и переводные учебники: арифметика, география и др. Даже произведения классиков русской литературы А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова, И.А.Крылова, Л.Н.Толстого, А.П.Чехова и др. включались в школьные учебники в переводе на чеченский язык. Была также начата работа по переводу делопроизводства в районах на чеченский язык.

В середине 1930-х годов вместо национализации начали использовать термин «коренизация». Смена терминов, как, оказалось, была неслучайной. С конца 30-х годов позиции родных языков и национальных культур в школьном образовании в СССР начинают ослабевать. Широко проводится работа по составлению и изданию букварей и других школьных учебников на русском языке для национальных школ. В 1938 году чеченская письменность, как и письменность народов Северного Кавказа и других регионов, была переведена на русскую графическую основу.

В годы депортации 1944 - 1957гг, наряду с другими депортированными народами чечен-

цыбыли обречены на выживание, естественно сфера образования была разрушена полностью. В результате 13 лет выселения чеченский народ как социум оказался отброшенным на десятилетия назад. В области образования вновь возникла проблема ликвидации неграмотности населения: большое количество детей, вывезенных в Казахстан и Киргизию, так и остались неграмотными.

Четвертый период связан с восстановлением системы образования ЧИАССР в 1957г. Нехватку собственных преподавателей компенсировали за счет приглашения учителей из других регионов. Несмотря на активное сопротивление передовой части чеченской интеллигенции во главе с народным писателем А. Айдамировым, преподавание в школах с первого класса велось на русском языке. Чтобы удовлетворить потребности в квалифицированных педагогах в Чечено-Ингушетии был увеличен набор в педагогический институт и педагогическое училище республики; выделены внеконкурсные места в учебных заведениях соседних областей и республик; т.д. Тем не менее, по крайней мере, до 80-х годов даже в отдаленные чеченские селения направлялись педагоги – молодые специалисты из других регионов страны. Ради справедливости следует отметить, что они внесли огромный вклад в восстановление и развитие образовательной системы Чечено-Ингушетии. Надеемся, что этот вклад будет по достоинству оценен общественностью республики.

При этом республиканские власти открыто заявляли о нежелательности восстановления национальной школы. Сторонники полной русификации чеченской школы попросту игнорировали то обстоятельство, что чеченские дети, попадая в первый класс, оказывались в почти незнакомой им языковой среде. Поэтому часть чеченских учителей добивалась введения подготовительного класса, чтобы дать ребенку минимальный запас русских слов.

Следует отметить, что до такой степени язык и этнокультура не игнорировались ни в одной республике СССР. На наш взгляд, это являлось, если не главной, то одной из основных причин возникновения национального кризиса в республике в начале 90-х годов.

Пятый этап начинается с конца 80-х годов XX столетия в Чечено-Ингушской Республике и характеризуется активным процессом возрождения полноценной национальной школы.

Родной язык рассматривался в качестве основы формирования эмоциональной сферы ребенка, а русский язык являлся одним из главных компонентов в национальной школе. В учебный процесс вводились новые дисциплины: история ЧР, география Чеченской Республики, вайнахская традиционная культура и этика, основы религии и др. Предполагалось, что изучение этих дисциплин в школе будет осуществляться на чеченском языке. Начальная школа (1-4 классы) полностью переводилась на родной язык обучения. Учебники и учебные пособия по всем предметам школы первой ступени были переведены на родной язык. Для 1-3 классов учебники были изданы и функционировали в школе, для 4 класса - находились в типографии. Однако в 1990-е годы, в силу известных общественно-политических процессов, эти действия не были обеспечены материально. Не было в достаточном количестве учебников, учебных пособий, учителя не получали зарплату и фактически такими действиями властные структуры дискредитировали саму идею перевода обучения на чеченский язык.

Шестой этап – период окончания военных действий, начинается активный процесс восстановления системы образования республики. Министерством образования и науки ЧР в последние годы проводилась большая работа по реорганизации школьного образования. Так, в начале 2008-2009 учебного года в 1-х классах 47 школ республики началось преподавание математики на чеченском языке. Несмотря на обнадеживающие результаты, эксперимент был прекращен.

Представляется весьма важным и значимым, начатый в РФ при содействии ЮНЕСКО эксперимент по билингвальному и поликультурному образованию. Эксперимент проводил-

ся в Осетии. С 2010 г. в РФ принята программа, по которой к эксперименту подключены ещё два региона – Чеченская Республика и Татарстан. С целью осуществления работы над федеральным проектом при ЧИПКРО создан филиал кафедры ЮНЕСКО. Организованы творческие группы. Созданы учебно-методические комплекты. С сентября 2010 г. над реализацией данного проекта работают 50 средних общеобразовательных школ и 10 дошкольных учреждений нашей республики. В сентябре 2011 г. к эксперименту подключены еще 100 первых классов. К великому сожалению о результатах проводимого эксперимента трудно судить, так как они не становятся достоянием широкой общественности.

Проведенный анализ истории развития образования Чеченской Республики в контексте языка обучения позволяет констатировать, что целью образования должно стать преодоление разделения мира на противоборствующие группировки, приводящее к национальным конфликтам; необходимо формировать в сознании каждого учащегося картину мира, дать ему адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры, включать учащегося в систему национальной и мировой культур, нацеливать обучающегося на совершенствование этого общества; необходимо развивать национальное толерантное самосознание учащихся на базе своей культуры и языковой среды; овладение достижениями мировой культуры, системой общечеловеческих ценностей, что позволит индивидууму на основе постоянного самосовершенствования системы миропонимания найти свое место в мире и себя, как активного выразителя социально-позитивного отношения к миру, природе, обществу, представителям другой национальности.

УДК 159.923:316.6

О РАЗВИТИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

М.Ю.Айбазова, О.С.Павлова

Аннотация

В статье приводятся результаты социально-психологического исследования, посвященного изучению особенностей морально-этических кодексов этносов Северного Кавказа и их воплощению в воспитательных идеалах этнофоров. По результатам исследования, в котором приняли участие 3 020 респондентов, в частности делаются выводы о том, что горская этика и этикет являются основным источником воспитательных норм в современном северокавказском обществе. Морально-этические кодексы этносов формируют нацио-

нальное самосознание, лежат в основе этнической идентичности, составляют духовный фундамент базовой личности современного представителя этнической общности.

Ключевые слова: духовная жизнь этноса, морально-этический кодекс, этика, этикет, базовая личность, чеченцы, ингуши, карачаевцы, балкарцы, адыги.

Abstract

The article represents the results of socio-psychological research, studying the features of national moral and ethical codes of North Caucasus ethnic groups and their realization through educational ideals of the group members. Three thousand and twenty respondents participated in the study. The research data make it possible to conclude that in the modern North Caucasus society the Caucasus highlanders' ethics and etiquette remain the main source of the educational norms. Ethnic moral and ethic codes lay the foundation of the national self-consciousness, underlie the ethnic identity and form the spiritual basis of personality of ethnic community members.

Keywords: ethnic spiritual life, moral and ethical code, ethics, etiquette, basic personality, Chechens, Ingush, Karachays, Balkars, Adyghe.

В основу статьи легли результаты социально-психологического исследования, проведенного в республиках Северного Кавказа: Чеченской Республике, Республике Ингушетия, Кабардино-Балкарской Республике, Карачаево-Черкесской Республике, в котором приняли участие 508 чеченцев, 478 ингушей, 258 карачаево-балкарцев, 316 кабардинцев, а также данные социологического опроса, проведенного в Кабардино-Балкарской Республике, Карачаево-Черкесской Республике и Республике Адыгея, в котором приняли участие 1460 человек (450 русских, 360 карачаевцев, 290 адыгейцев, 150 черкесов, 90 кабардинцев, 60 балкарцев, 30 ногойцев, 30 абазин).

Формирование личности в чеченском и ингушском обществах обусловлено влиянием традиционных норм и ценностей, закрепленных в моральных кодексах чеченцев и ингушей, и ценностей ислама и моральных нормы мусульманской этики [10]. На ценностных основах ислама и традиционной этики строится воспитание детей в Чечне и Ингушетии. Это подтвердил опрос, проведенный нами в Чеченской республике (508 респондентов) и Республике Ингушетия (478 респондентов). Отвечая на вопрос «*Что самое главное в воспитании детей?*» наши респонденты указывали: *Воспитать в них нравственные, духовные ценности и культуру народа; воспитать в них духовные и культурные качества; не стараться воспитывать их в духе времени, а сеять в них любовь к Родине, к Всевышнему, к ближним (инг.); религия, и скорее дать понять, к какому народу они относятся; приверженность к религии, культуре, менталитету; воспитывать по исламским и чеченским законам; воспитать верующим, образованным, соблюдающим все нормы этикета; эстети-*

ческой, нравственное и духовное воспитание (чеч.).

Ингушская этика – это морально-нравственная система, совокупность морально-поведенческих норм; это неписанный свод народных норм нравственности; это моральный кодекс ингушей [9, с. 223-236]. Ингушская этика носит название «*galgalay zedel*». На русский язык «*zedel*» переводится как воспитанность, деликатность, обходительность, вежливость, приличие, нравственность. Не случайно у ингушского слова «*zedel*» такое количество смыслов. Дело в том, что все они и составляют морально-нравственную основу ингушской этики, центром которой является понятие благородства. «Даже если ты находишься в глухом лесу, соблюдай благородство перед самим собой», - говорят ингуши.

К проблеме традиционной ингушской этики обращались в своих работах многие ученые: И.У.Абадиев, Ф.Ю.Албакова, Х.М.Акиева, З.М.-Т.Дзарахова, М.М.Зязиков, С.А.Мерешков. Наиболее полное и систематизированное исследование ингушской этики предпринято доктором философских наук, профессором Ингушского государственного университета А.Х. Танкиевым в работах «Духовные башни ингушского народа» [13] и «Эзел – ингушская этика» [14].

Структуру ингушского *zedel* можно представить как комплекс кодекса вежливости, этических идеалов, нравственных норм поведения, моральных принципов и моральных правил, нравственных поучений и нравственного воспитания. Наряду с центральным понятием *zedel* ингушская этика включает такие нравственные понятия как благодать, честь, соревнование, стойкость, мужество, терпение, свобода, равенство, лад, долг, согласие. Всем нормам

противопоставлены их отрицательные оппозиции. Идеальный образ человека, к которому должен стремиться каждый ингуш – это *эздий саг* (т.е. человек, чье поведение соответствует нормам *эздел*).

Обобщение и анализ ответов ингушских респондентов на вопрос «Каковы, на Ваш взгляд, основные принципы ингушской этики?» позволили выделить следующие компоненты *glalglai эздел*:

1. Нравственные качества личности, являющиеся, с точки зрения *эздел*, наиболее значимыми в культуре: скромность, преданность, воспитанность, доброта, сдержанность, уступчивость, честь, достоинство, порядочность, ответственность, надежность, сплоченность, терпеливость.

2. Соблюдение традиций и обычаев. В частности, респондентами были выделены следующие: уважение к старшим, младшим, друг к другу; гостеприимство; почитание предков.

3. Уважение к религии.

4. Оказание помощи; взаимопомощь, взаимовыручка.

5. Культура поведения.

6. Скромность внешнего вида.

Чеченская этическая система состоит из трех уровней нравственных ценностей, которые формируют личность: *Адамалла*, *Нохчалла*, *Къонахалла* [6, с. 68].

Понятие «*Адамалла*» происходит от чеченского слова «*адам*» - «человек» и обозначает «человечность». Поэтому «*Адамалла*» вобрала в себя те общечеловеческие поведенческие нормы, которые отличают человека от животного. В первую очередь эти нравственные нормы связаны с религиозными нормами, кораническими и библейскими заповедями.

«*Нохчалла*» - это морально-нравственная система чеченского народа; это то, что делает чеченца представителем определенной этнической общности (дословно «*нохчалла*» можно перевести как «чеченскость»); это совокупность морально-поведенческих норм; это моральный кодекс чеченцев. *Нохчалла* «составляет основу национальной самоидентификации, обеспечивает духовно-нравственную связь поколений и времен с самых глубин тысячелетий. *Нохчалла* – это все особенности чеченского характера в одном слове» [8]. Описанию феномена *Нохчалла*, содержанию и сути чеченской (вайнахской) этики посвящены рабо-

ты известных чеченских ученых М.М. Ахмадова, Х.-А. Берсанова, Л.М. Ильясова, Э.Исаева, С.-Х. Нунуева, С.-М. Хасиева.

«*Къонахалла*» - это вершина нравственной культуры чеченцев [7]; это система ценностей, которая определяет нравственный уровень Человека – Благородного мужа, Сына народа. *Къонах* – это высший нравственный общественный и личный идеал, к которому должен стремиться каждый чеченец. Моральный кодекс «*Къонахалла*» строго регламентирует все стороны жизни настоящего чеченца, в частности его отношение к старшим, детям, к женщине; сферу межнациональных и межконфессиональных отношений.

Ответы чеченских респондентов на вопрос «Каковы, на Ваш взгляд, основные принципы чеченской этики?» позволили выделить следующие компоненты *Нохчалла*:

1. Нравственные качества личности, являющиеся, с точки зрения *нохчалла*, наиболее значимыми в культуре: честь, достоинство, нравственность, мораль, терпимость к другим религиям, национальностям; толерантность, порядочность, доброжелательность, самоуважение, честность, верность, скромность, спойствие, стыдливость, послушание.

2. Уважение, соблюдение, сохранение и применение в жизни национальных традиций и обычаев, в частности уважение старших, своей семьи, матери; гостеприимство, куначество.

3. Религиозность.

4. Патриотизм, уважение к народу.

5. Умение вести себя в обществе, культура общения, соблюдение приличия при женщинах.

6. Скромность внешнего вида.

Преподавание основ этноэтики ведется во всех образовательных учреждениях Чечни и Ингушетии. В детских садах Республики Ингушетия в рамках национально-регионального компонента проводятся занятия, дающие детям элементарные понятия по ингушской этике как неписанному своду народных норм нравственности и ингушским традициям и обычаям, например: уважение к старшим, к женщине, любовь к Отчизне, гостеприимство.

В средних общеобразовательных учреждениях один раз в неделю преподается дисциплина «Основы ингушской этики». Тематика уроков раскрывает основные понятия *glalglai эздел*: в частности такие как:

- Ингушская этика в свете этических учений народов мира.

- Моральные принципы и нравственно-эстетические ценности.

- Смысл жизни. Благодетельство. Моральное и материальное.

- Уважение старшего. Уважение особо почитаемого человека.

- Принцип ненасилия.

- Моральное равенство всех перед всеми.

- Свобода. Равенство. Альтруизм.

- Мелочность. Вульгарное. Приличие.

- Нравственность. Мера.

- Зло. Добро. Этикет. Черствость.

- Лень. Хитрость. Сила духа.

- Доверие. Недоверие. Праведное. Неправедное.

- Общие моральные принципы и правила поведения. Этикет ... и т.д.

В дальнейшем эта работа продолжается в средних профессиональных учебных заведениях, где преподается дисциплина «Этика и эстетика».

В чеченских школах преподается дисциплина «Чеченская традиционная культура и этика» [2], в вузах - «Вайнахская этика», в результате освоения которой студент, в частности, должен *знать*: ислам и чеченские обычаи – их отличия и совпадения, соотношение истины и заблуждения, знания и веры; *уметь*: определять духовные качества личности, опираясь на ценности чеченского менталитета.

Содержанием программы являются этические нормы, их происхождение и значение в настоящее время. Во многих разделах подчеркивается, что нормы традиционной народной этики неразрывно связаны с нормами морали и нравственности, заложенными в исламе. Ислам – это не только вера, духовное начало человека. Это определенный образ жизни его приверженцев, налагающий на них не только религиозные, но и множество других обязанностей, норм и правил, которые едины для всех верующих и неукоснительно обязательны для всех. Ислам регулирует экономические и социальные связи между людьми, диктует правовые, моральные и этические нормы и запреты, которыми должен руководствоваться верующий человек в своей жизни, в общении с людьми. Приобщение детей и молодежи к культуре ислама, воспитание в исламе – важнейший аспект духовно-нравственного воспитания в Чеченской Республике и Республике

Ингушетия. Правительство ЧР уделяет большое внимание тому, чтобы подрастающее поколение воспитывалось в морально-нравственных традициях ислама: разработана Концепция духовно-нравственного воспитания молодежи, в которой затрагиваются такие важные аспекты, как патриотизм, межнациональные отношения, религиозные ценности, культура, духовно-нравственное воспитание, здоровый образ жизни и борьба с экстремизмом и терроризмом; в школе преподаются дисциплины «Основы ислама» и «История религий».

В чеченских школах введена должность заместителя директора по духовно-нравственному развитию и воспитанию учащихся. В этой должности работают духовные лица, которые прошли специальную переподготовку в Чеченском институте повышения квалификации работников образования, посвященную изучению теоретико-методологических основ духовно-нравственного воспитания и преподавания предметов «Основы религиозных культур и светской этики», «История религий» и «Основы ислама»; а также практическому походу к разработке уроков по преподаваемым дисциплинам.

В дошкольных учреждениях Грозного также начата работа по изучению основ ислама; власти республики намерены ввести программу по обучению основам ислама детей во всех дошкольных учреждениях Чечни. Преподают основы ислама выпускники Российского исламского университета имени Кунта-Хаджди Кишиева (г. Грозный), которых отбирали на конкурсной основе. В детских садах проходят конкурсы лучших знатоков ислама, празднование религиозных праздников, например Мавлида ан-наби – Дня рождения Пророка Мухаммада.

С 1999 года в школах Республики Ингушетия преподается курс «Основы религии» для учеников 5-10 классов, который включает в себя историю религии, морально-нравственное воспитание, способствует противодействию наркомании, алкоголизма, курения. Для этого за учебными заведениями закреплены преподаватели, имеющие высшее богословское образование, - выпускники исламского института Ингушетии. Программу и учебники по этой дисциплине разрабатывает Комитет по науке и образованию Муфтията РИ. Преподавание «Основ ислама» является важнейшим фактором духовного развития молодежи, а также

профилактикой религиозного экстремизма в Республике. В Ингушетии проводятся интеллектуальные марафоны и олимпиады среди студентов светских образовательных учреждений, посвященные знанию ислама; конкурс «Свет ислама» для учителей, преподающих основы религии в школе.

Таким образом, традиционное образование в русле приобщения к ценностям этноэтики, религиозное воспитание и образование в традициях ислама являются основным источником и содержанием духовности, нравственности и морали в Чеченской Республике и Республике Ингушетия.

Название адыгской этики *адыгагъэ* буквально переводится как «адыгство». (Адыги – общее название единого народа в России и за рубежом, разделенного на кабардинцев, черкесов, адыгейцев, шапсугов). Адыгская этика *адыгагъэ* наряду со сводом правил поведения адыга *Адыгэ Хабзэ* являются основной составляющей *базовой личности* адыга. «Нет в тебе адыгства» - это обращение к современному кабардинцу или черкесу крайне унизительно и формулирует отход от традиционных норм этики. Стать адыгом – значит овладеть основами адыгской этики и кодексом поведения. Являясь нравственным императивом национальной этики, вместе с тем *адыгагъэ* можно перевести как человечность, что «показывает ориентированность этнической этики на общечеловеческие ценности» [15, с. 152]. Основное содержание *адыгагъэ* раскрыто в работе «Адыгская этика» известного кабардинского ученого Б.Х.Бгажнокова [4]. По мнению автора работы, «принципы и установки адыгства (человечность, почтительность, мудрость, мужество, честь и др.) формировались и оттачивались в тесном взаимодействии с другими народами Кавказа и, в свою очередь, оказывали на них обратное, неизменно прогрессивное влияние. Адыгская этика является эталоном общекавказской нравственной философии» [4, с. 3].

Основными, базовыми нормами адыгской этики являются: человечность, почтительность, разум, мужество, честь. Человечность является главным, господствующим принципом адыгства, играя роль определяющей ценности. А вот как определили основные принципы адыгской этики наши респонденты: человечность, почтительность, мужество, честь, разум; гуманизм; уважение к старшим; ответвен-

ность; гордость; гостеприимство: забота о других, поддержка.

Основными целями воспитания детей кабардинские респонденты назвали: *Научить их быть человечными (каб., муж.); Воспитать в них патриотизм, уважение к старшим, милосердие, приучить к вере (каб., жен.); Уважение, честность, скромность, честолюбие (каб., жен.); Уважение к другим (каб., муж.); Привить любовь к своему языку, традициям, научить относиться к окружающим с должным уважением (каб., жен.); Научить детей не лгать, быть дружелюбными, обучать их религии (каб., жен.).*

На основе общеадыгского морального кодекса формируются кодексы отдельных семей. Так, например, нам удалось проанализировать современный Кодекс жизни кабардинского рода Ируговых (предоставленный Б.С.Ируговым, главой рода, проживающим в Москве). Кодекс, в частности, гласит: «...настоящим свидетельствуем свое уважение нашим предкам и нашим будущим потомкам, нашим близким и дальним родственникам, законам страны проживания, национальным обычаям, религиозным канонам, и совершенно осознанно и добровольно принимаем на себя обязательства, провозглашенные настоящим кодексом». Основными обязательствами, провозглашенными кодексом, являются: уважение друг друга, взаимопомощь, преумножение благополучия семьи и рода, равноправие в сочетании с уважением к старшим, сочувствие, забота и ответственность. Подробно описана процедура добровольного подписания Кодекса жизни и отказа от его выполнения.

Воспитание детей и молодежи в русле базовых понятий адыгства происходит как в семье, так и в образовательных учреждениях всех ступеней в рамках национально-регионального компонента. В республиках (Адыгее, Кабардино-Балкарии и Карачаево-Черкесии) издаются учебные пособия по народной этике и этикету [12], нормам Адыгэ Хабзэ. В образовательных учреждениях организуются музеи и уголки народной культуры, факультативно ведутся уроки этики и этикета. Большая работа по воспитанию в русле национальных традиций проводится в рамках изучения родного языка и литературы.

Несмотря на то, что важнейшим источником норм морали и нравственности адыгов является ислам (об этом свидетельствуют и

ответы наших респондентов), тем не менее, по оценкам специалистов, «в современных общеобразовательных школах уроки об исламе, в т.ч. и о моральных нормах ислама, проводятся редко и осторожно. В прежние годы в школах преподавался «исламский этикет». Но позднее он было отменен из-за появившегося «ваххабитского» движения» [3, с. 28]. Пропаганда исламских ценностей не особо популярна среди адыгской молодежи, которая считает, что соблюдение религиозного образа жизни весьма затруднительно и связано с целым рядом непосильных для современного человека ограничений. Кроме того, исламская идеология в адыгской национальной среде часто воспринимается как конкурентная по отношению к национально-традиционной. Против укрепления исламской морали выступают национальные лидеры (т.н. *хазисты*), в адыгском обществе ведется достаточно напряженная дискуссия [16], иногда имеющая весьма драматические последствия. В этой связи интересно мнение, что *адыгагъэ* даровано людям Аллахом, чтобы соблюдающих законы *адыгагъэ* вознаграждать раем [4, с. 84-85]. «Мусульманство – это соблюдение принципов адыгской этики, сопровождающееся знанием Корана, исполнением исламских обрядов и ритуалов. В традиционном общественном мнении обладающий мусульманством – культурный, интеллигентный и благочестивый человек, входящий, благодаря этому, в элиту адыгского общества. Такие отношения с исламом обогащают адыгскую этику, снабжают ее новым, еще более богатым духовным содержанием» [4, с. 85].

Этический кодекс карачаево-балкарского народа *Ёзден Адет* дословно переводится как «узденская традиция». (Узденями согласно сословному делению карачаево-балкарского общества называли дворян и свободных общинников, которые составляли большинство карачаево-балкарского населения, и в чьей среде сложился Кодекс). Передаваясь из поколения в поколение, кодекс стал нравственным законом, регулирующим всю народную жизнь. «Человеку нужен человек»; «Глуп ли ты, разумен ли – будь со своим народом и землей» - так выглядит квинтэссенция народной мудрости. «Опираясь на веру в Единого Бога, в бессмертие жизни, Кодекс стремится дать ответ: ПОЧЕМУ и ДЛЯ ЧЕГО следует быть нравственной личностью, ЧТО человек приобретает, следуя путем истины, и ЧТО он

теряет, сойдя с него» [5, с. 9]. Базисные принципы *Ёзден Адет* воплощены в *Тау Адет* – своде народных обычаев карачаево-балкарцев и *намьисе* – нормах нравственного поведения.

Вот как охарактеризовали основные принципы национальной этики наши респонденты: гуманизм; человечность, воспитанность, уважение (в частности, к старшим, женщинам, детям, к другим национальностям); общительность, дружелюбие; законопослушность; взаимовыручка, отзывчивость, милосердие; скромность; трудолюбие; порядочность, благородство, честь, честность, справедливость, правдивость; гостеприимство; спокойствие, рассудительность; религиозность; патриотизм.

Согласно этим принципам происходит воспитание детей, основными целями которого карачаевцы и балкарцы видят следующие: *Привить им уважение, и научить не делить людей по нациям (балк., жен.); Воспитать в них любовь к своему народу, уважение старших (балк., жен.); Воспитание по шариату, чтоб дети знали обычаи, зная, что не принято делать горским детям (балк., жен.); Учить быть порядочным, честным, стремиться к поставленной цели (балк., жен.); Учить учиться, быть трудолюбивым (балк., жен.); Соблюдение норм этики, обычаев, традиций, толерантность, поведение в обществе, положительное отношение к другим людям (балк., муж.); Воспитать достойного представителя своего народа и истинного мусульманина (балк., муж.); Кодекс чести, религия и традиции (кар., муж.); Передать то, чем богат живой национальный колорит, быт, культуру, адет, намьисе (кар., жен.); Привитие нравственных национальных и религиозных ценностей (кар., жен.).*

По данным проведенного нами социологического опроса (N = 1460) в Кабардино-Балкарии, Карачаево-Черкесии и Адыгее [1, с. 206-217], 75% респондентов считают, что в образовательном процессе школы необходимо использовать народные традиции как основное средство формирования национального самосознания. При этом 63% опрошенных считают, что современной молодежи нравятся народные традиции и обряды, народная песенная и танцевальная культура. Однако только 21% респондентов полагают, что нынешнее молодое поколение всегда придерживается традиций, обычаев и обрядов своего народа; 49% считают, что лишь *иногда*.

Реализация воспитания в русле карачаево-балкарской этики и этикета происходит в семье и различных общественных институтах, в образовательных учреждениях. Как и в остальных проанализированных морально-этических системах, в моральном кодексе карачаево-балкарцев заложены общечеловеческие ценности, а также общие базисные императивы горской этики – этики народов Северного Кавказа. Учебные и учебно-методические пособия по горской этике и этикету учат детей и молодежь уважению, поддержанию родственных отношений, взаимопомощи, трудолюбию, нравственным устоям семейной жизни; знакомят с важнейшими обрядами, обычаями и ритуалами, с нормами этикета в общении в различных контекстах. Отдельно рассматриваются отрицательные качества характера и черты личности, такие, например, как лживость, сплетничество, зависть, жестокость, трусость, которые не должны быть присущи настоящему горцу.

Итак, проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Основным источником воспитательных норм в современном северокавказском обществе является горская этика и этикет.

2. Морально-этические кодексы этносов – это свод норм морали и нравственности, нравственный идеал горцев, формирующий национальное самосознание, лежащий в основе этнической идентичности, составляющий духовный фундамент базовой личности современного представителя этнической общности.

3. Наряду с общими принципами, которые схожи в этических кодексах разных народов: человечность, уважение, честь, достоинство, благородство, мужество, почтительность, в каждой народной культуре существуют уникальные особенности, которые регулируют нормы общественного поведения и лежат в основе морали и нравственности общества.

4. Происхождение горской этики в общественном сознании многих этносов Северного Кавказа имеет сакральную, божественную природу. Нормы национальной этики тесно переплетаются с нормами ислама, обогащая и наполняя духовным содержанием.

5. Большинство респондентов считают необходимостью воспитание детей в русле этнических традиций, основанных на этноэтике и религии (исламе).

6. Вместе с тем, в общественном сознании адыгского общества существует противопоставление ислама и традиционного воспитания в русле *адыгагъэи* Адыгэ Хабзэ.

7. Реализация воспитания согласно национальной этике и этикету происходит в семье и различных общественных институтах, в образовательных учреждениях в рамках национально-регионального компонента с использованием программ и учебных пособий по различным аспектам горской этики и этикета.

Литература

1. Айбазова, М.Ю. Нравственно-эстетическое воспитание в этнопедагогической культуре Северо-Западного Кавказа. Монография / М.Ю.Айбазова. – М., 2003. – 272 с.
2. Ахмадов, М.М. Чеченская традиционная культура и этика / М.М. Ахмадов. – Грозный, 2006. – 208 с.
3. Бабич, И.Л. Духовные ценности и проблемы формирования новой идеологии у народов Северного Кавказа // Исследования по прикладной и неотложной этнологии / И.Л. Бабич. – М., 2008. – 45 с.
4. Бгажноков, Б.Х. Адыгская этика / Б.Х.Бгажноков. – Нальчик, 1999. – 96 с.
5. Джуртубаев, М.Ч. Ёзденадет: Этический кодекс карачаево-балкарского (аланского) народа / М.Ч. Джуртубаев. – Нальчик, 2009. – 640 с.
6. Ильясов, Л.М. Культура чеченского народа / Л.М. Ильясов. – М., 2009. – 264 с.
7. Кьонахалла. Чеченский этический кодекс. Издание третье, переработанное. - М., 2008. – 264 с.
8. Нунуев, С.-Х. Нохчалла – чеченский характер / С.-Х.Нунуев. – [Электронный ресурс] // URL: http://nohchalla.com/index.php?option=com_content&view=article&id=2:chto-znachit-nohchalla&catid=23&Itemid=94 (дата обращения: 07.10.14).
9. Павлова, О.С. Ингушский этнос на современном этапе: черты социально-психологического портрета / О.С.Павлова. – М., 2012. – 384 с.
10. Павлова, О.С. Ценностные ориентации чеченцев и ингушей: источники и детерминанты // Культурно-историческая психология / О.С. Павлова. – 2012. - № 2. – С. 78-87.
11. Павлова, О.С. Чеченский этнос сегодня: черты социально-психологического портрета / О.С.Павлова. – М., 2013. – 558 с.
12. Савв, Р.Х. Мудрость адыгского этикета: учебное пособие для учащихся и учителей адыгейского этикета / Р.Х.Савв. – Майкоп, 1995. – 142 с.
13. Танкиев, А.Х. Духовные башни ингушского народа: Сб. ст. и материалов о народной культуре / А.Х.Танкиев. – Саратов, 1997. – 296 с.
14. Танкиев, А.Х. Эздел – ингушская этика / А.Х.Танкиев. – Магас, 2007. – 486 с.

15. Ханаху, Р.А. Малые культуры в условиях глобальных изменений в мире // Философия, социология, культурология / Р.А.Ханаху. – Майкоп, 2006. - № 5. - С. 152-153.
16. Ярлыкапов, А. CaucasusTimes: Черкесы между исламом и хабзизмом / А.Ярлыкапов. – [Электронный ресурс] // http://kavpolit.com/articles/caucasus_times_cherkesy_mezhdu_islamom_i_habzizmom-956/ (дата обращения: 07.10.14).

УДК 81.25 (07)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА В ВУЗЕ

Е.Г.Соловьева, Г.Ж.Фахрутдинова

Аннотация

В статье исследуется проблема формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущего переводчика на основе интеграции дисциплин культурологического и лингвистического циклов. Обозначены ценностные доминанты лингвокультурологического знания. Представлена теоретическая модель, отражающая специфику интегративно-компетентного, лингвокультурологического подхода к подготовке переводчиков, раскрываются технологии её реализации на практике.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетентность, переводчик, лингвокультурологические дисциплины, теоретическая модель, интегративно-компетентный подход, интегративное пространство.

Abstract

This paper analyzes the problem of formation of intercultural communicative competence of the future interpreter, based on the integration of culturological and linguistic disciplines cycles. It shows the dominating values of linguaculturological knowledge. The theoretical model, reflecting the specificity of the integrative and competence approach in the process of specialist training is presented, the technology of its practical implementation is revealed.

Keywords: intercultural communicative competence, interpreter, linguaculturological disciplines, the theoretical model, the integrative and competence approach, integrational space.

Известно, что переход от знаниецентристой направленности обучения к личностно-ориентированной требует формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков в интеграционном образовательном пространстве.

Большой вклад в формирование межкультурной коммуникативной компетентности, в приобщение к культуре будущих переводчиков вносит вся система лингвокультурологических дисциплин («Введение в теорию межкультурной коммуникации», «Практический курс межкультурной коммуникации», «Основы языкознания», «Практический курс первого иностранного языка», «Практический курс второго иностранного языка», «История языка», «История стран изучаемого языка», «Культурология», «Мировая художественная культура» и др.), в которых знания о культуре, интегрируясь, приобретают целостность, рассматриваются во взаимосвязи различных сторон, в социокультурном контексте, способствуя тем самым реализации личностной направленности

обучения, преодолению узкопрофессионального мышления будущих переводчиков.

Интегративное пространство лингвокультурологических дисциплин понимается нами как целостная, образовательно-воспитательная среда, направленная на восстановление, воссоединение единства и целостности восприятия мира, системности мышления, способная вывести студента за пределы отдельной учебной дисциплины в широкий мир культуры через активизацию его интеллектуально-художественного, языкового и творческого потенциала.

В проектируемую теоретическую модель формирования межкультурной коммуникативной компетентности переводчика необходимо включить интегрированные учебные дисциплины, целеопределяющий, содержательный, компетентностный, технологический компоненты, направленные на формирование целостной картины мира и человека. Каждый предмет отражает в ней лишь отдельную узкую сторону. На первом плане должен быть не набор знаний и умений, а потребность будуще-

го переводчика в самообразовании и самореализации. Этим обусловлена необходимость строить обучение на основе целостного, интегративно – компетентностного подхода, предусматривающего соизидание интегративного пространства лингвокультурологических дисциплин для становления личности переводчика с целостным, системным видением мира, уровень компетенции которого позволяет ему успешно и мобильно адаптироваться к условиям современного поликультурного мира. Под компетенциями нами понимается способность эффективно применять знания, умения, навыки и личные качества в профессиональной деятельности. В определении понятия «компетентность» мы следуем за А.В.Хуторским, который считает, что это степень присвоения компетенции, владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включая его личностное отношение к ней и предмету деятельности [5, с. 58-64].

Межкультурная коммуникативная компетентность предполагает понимание верований, ценностей, взаимосвязи и взаимозависимости, парадоксов других культур, интерес и уважение к иным культурным ценностям, традициям, обрядам, ритуалам, художественно-творческому, коммуникативному опыту; знание, понимание и свободное использование межкультурных вербальных и невербальных кодов; свободное владение разнообразными формами коммуникативного поведения.

Межкультурная коммуникативная компетентность обеспечивает разностороннее восприятие мира, человека, природы, системность языкового мышления, воздействует на ценностные ориентации личности, способствует познанию себя и мира через единство и многообразие культур, развивает творческий потенциал, культуру чувств, способность ассоциативного мышления, помогает оперировать знаниями – концептами, осуществлять правильный выбор речевого поведения, помогает интерпретировать конкретную социокультурную ситуацию, ощущать себя на равных с носителями другого языка.

Межкультурная коммуникативная компетентность позволяет студентам понимать скрытый смысл, окраску высказываний, трактовать формы поведения, грамотно интерпретировать культурные, исторические реалии при чтении и переводе различной литературы, фильмов, телепрограмм, помогает общению с

партнерами – носителями языка, способствует становлению толерантной личности.

В интегрированном содержании лингвокультурологических дисциплин отражается предметно-смысловое поле интегрируемых дисциплин, формирующих межкультурную коммуникативную компетентность, общую культуру. В содержательном компоненте интегрируются темы, разделы курсов, понятия, ценности, междисциплинарные компетенции, усиливаются профессионально значимые знания о культуре стран изучаемых языков, их истории, национальной специфике, особенностях картины мира, учебные темы, отражающие национальную ментальность, систему ценностей, традиции и обычаи, символику жеста и костюма, этикет как феномен культуры, понятие о культуре как сложной синергетической системе, о межкультурной коммуникации и коммуникативном акте как системе; о концепте как единице межкультурной коммуникации; рассматриваются также основные факторы национальной концептосферы и др.

В интегрированном содержании лингвокультурологических дисциплин выделяются:

- мифологизированные культурно-языковые единицы, в основе которых лежит мифология или архетип (Так, например, в курсах «Мировая художественная культура» и «Культурология» актуализируются следующие проблемы:

- мифологические представления кельтов в памятниках искусства; - языческие символы в ИЗО искусстве Англии (V-XI вв.) и Древней Руси;

- символика кельтского и болгарского искусства и др.);

- символы, стереотипы, эталоны (Например, использование художественных образов П.Брейгеля, И.Босха, П.Пикассо и др. помогают расшифровать символическую природу языка);

- образы, как важнейшая языковая сущность, в которой содержится основная информация о связи слов с культурой (слово и образ – это ключ к пониманию национальной ментальности, национального характера, отраженного в зеркале искусств). Например, студенты выявляют проявление английской ментальности и английского характера в творчестве У.Хогарта, Дж.Рейнольдса, Т.Гейнсборо. Предлагаются задания на образное описание произведений английской живописи или скульптуры. В то время как одни описывают, другие,

закрыв глаза, «рисуют» ее в своем воображении, а затем сравнивают с творением автора. Такого рода задания позволяют подробно рассмотреть картину или скульптуру, обратить внимание на детали, задуматься над смыслом и, основываясь на частностях, целостно воспринять художественный образ, понять зашифрованные коды и символы, перевести словесные описания в визуальные образы. Студенты также выполняют проекты на темы: «Английский национальный характер в зеркале ИЗО искусства XVIII века»; «Оптимизм в творчестве У. Хогарта»; «Разум и чувство. Дж. Рейнольдс и Т.Гейнсборо»; «Чувство юмора. Карикатура» и др.;

- этикет – заданные специфические для данной культуры правила поведения, соответствующие определенным социальным ролям. (Например, в курсе «Культурология» в темах «Культура как феномен», «Типология культур», «Язык культуры», рассматриваются такие элементы межкультурной коммуникации как манеры и этикет, в том числе речевой, язык жестов и невербального общения; национальная ментальность, определяющая поведение представителей различных культур; характер, система ценностей, традиции и обычаи, отраженные в культуре и передаваемые в языке);

- концепты как предмет эмоций (не только мыслятся, но и переживаются). Например, эмоциональные концепты: грусть, печаль, любовь, радость, надежда, тоска в разных языках и культурах (многие из них не имеют точных эквивалентов в английском языке, их понятийное содержание национально-специфично), концепты британского, русского, татарского менталитета: дом, семья, традиции, свобода, чувство юмора и др. выявляют ценностные соотношения культур с помощью текстов культуры. При рассмотрении концептов «вода», «солнце», «луна» раскрывается символика воды и солярно-лунарных знаков в разных культурах, в том числе и на основе языка искусства.

Все это позволяет комплексно, системно рассматривать культуру как мир артефактов, мир ценностей и смыслов, мир знаков и символов.

Интеграция лингвокультурологических дисциплин способствует развитию ценностного отношения к профессиональным знаниям, овладению системой знаний о специфике межкультурной коммуникации в типичных, комму-

никативных ситуациях, развивает умения сравнивать культуру своей страны с иноязычной культурой и достигать взаимопонимания с ее носителями, а также способствует развитию интеллектуальной, речемыслительной, эмоциональной, деятельностной и мотивационной сфер личности студентов, направлена на формирование их интегративных компетенций.

В основе интегративно-компетентного подхода к формированию межкультурной коммуникативной компетентности переводчика лежат следующие принципы:

- принцип диалогичности (познание мира через диалог культур);

- принцип сравнительно-сопоставительного изучения культур и межкультурной коммуникации (анализ языков культуры);

- принцип сопоставления национальных стереотипов восприятия культур друг другом (учет менталитета, выявление общего и особенного в культурах);

- аксиологический принцип (выявление ценностей и смыслов различных культур);

- принцип творческой деятельности (язык и культура развивают творческие способности).

Формирование межкультурной коммуникативной компетентности предполагает применение разнообразных технологий, нетрадиционных форм, методов и приемов обучения, позволяющих вводить студентов в активную работу мысли, стимулировать творчество.

Поэтому используются личностно-ориентированные технологии, основанные на проблемно-развивающей, проектной, игровой, исследовательской, профессионально-ориентированной, интегративной деятельности студентов, кейсовые технологии, лекции с постановкой проблемных вопросов на сравнительный анализ культур, практикумы, моделирующие типичные для инокультурного социума ситуации и определяющие соответствующее речевое поведение носителей и не-носителей, моделирование возможных ситуаций общения между представителями различных культур и социумов; творческие проекты с использованием информационно-компьютерных технологий, составление иллюстрированных терминологических словарей и др.

Среди них особая роль отводится методу междисциплинарных проектов, который в интегративном комплексе культурологических и лингвистических дисциплин позволяет учитывать познавательные и творческие интересы

студентов, их стремление проявить свои межкультурные коммуникативные компетенции. Например, «Семиотика храма в русском и английском общественном сознании», «Ценностные ориентации россиян и англичан, отраженные в зеркале искусств», «Особенности гендерного коммуникативного поведения и общения в культурах Запада и Востока», «Национально-коммуникативное поведение как предмет анализа. Россия и запад: диалог культур», «Проблема счастья в российском и английском менталитете» и др. Используются также методы кейсов в которых рассматриваются общие проблемы нескольких дисциплин, например, «Национально-культурные стереотипы русского, английского и немецкого коммуникативного поведения», «Образ леди в английской и русской культуре», «Церковь и дворец в архитектуре барокко в Европе и России» и др., мультимедиа лекции в центре «Эрмитаж-Казань» («Английские сады и парки в России», «Англия и Россия: перекрестки культур. Екатерина Великая и английские художники», «Джордж Доу и галерея Отечественной войны 1812 г.», «Русский балет в английской живописи, графике и фотографии» и др.), метод исследовательского портфолио, развивающий умения работать с интернет-ресурсами, разными источниками информации по теме, в том числе с периодическими изданиями и первоисточниками по культурологии на языке оригинала, например, трудами Л.Уайта, Э.Тейлора и др.).

Используются также игровые методы («Диалог культур», разработка маршрутов путешествий по разным культурам» и др.).

Все эти технологии помогают выразить собственные мысли, чувства, эмоции, развивают языковые навыки, ассоциативное мышление, творчество, формируют умение работать с аудиторией на иностранном языке, пропагандировать культуру и искусство народов мира, способствуют формированию межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков.

Таким образом, межкультурная коммуникативная компетентность позволяет будущему переводчику стать проводником духовных ценностей в современном мире, осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения.

Литература

1. Воробьев, В.В. Лингвокультурология. Теория и методы / В.В.Воробьев. - М.: РУДН, 1997. - 331 с.
2. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б.Крылова. - М.: Народное образование, 2000. - 272 с.
3. Прохоров, Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е.Прохоров, И.А.Стернин. - М.: Флинта: Наука, 2006. - 328 с.
4. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация: Учеб. пособие / А.П.Садохин. - М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2009. - 288 с.
5. Хуторский, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 58-64.

УДК 370.044.2

О СОВРЕМЕННОЙ СТРАТЕГИИ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

З.И.Замалетдинова

Аннотация

В статье раскрывается проблема профессиональной подготовки педагогов начальных классов к формированию у младших школьников межнациональной толерантности. В качестве важнейшей составляющей профессионально-педагогической компетентности рассматривается этнопедагогическая компетентность. В статье анализируется построение системы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов в условиях поликультурной среды. Особое внимание уделено раскрытию уровня готовности учителя к деятельности по формированию этнической культуры у учащихся начальной школы.

Ключевые слова: поликультурная среда, межнациональное общение, этнокультурная идентичность, коммуникативная культура, деятельностный, педагогические условия.

Abstract

In this article the problem of training of primary school teachers in the formation of the younger pupils inter-ethnic tolerance. As an important component of professional and pedagogical competence is considered Ethnopedagogical competence. The paper analyzes the construction of a system of professional - pedagogical training of future primary school teachers in a multicultural environment. Particular attention is paid to the disclosure of the level of readiness of the teacher to the activity on the formation of ethnic culture in elementary school students.

Keywords: multicultural environment, international communication, ethnic and cultural identity, communicative culture, activity, pedagogical conditions

Многокультурное общество испытывает потребность в новом мировоззрении, направленном на интеграцию культур и народов с целью их дальнейшего сближения и духовного обогащения. Все это обосновывает значимость поликультурного образования, целью которого выступает формирование человека культуры, творческой личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Вне межнационального общения невозможны процесс и результат практического воздействия на мир, и поэтому владение культурой межнационального общения, важно для будущих учителей, которые призваны ориентировать учащихся в сложных ситуациях межкультурного взаимодействия [1, 2, 3, 4, 5].

Осуществление подготовки студентов к формированию культуры межнационального общения у младших школьников сейчас необходимо рассматривать как **современную стратегию гуманизации профессионально-педагогического образования**. Дело в том, что в содержании подготовки учителей по формированию у учащихся начальной школы культуры межнационального общения различают три ее основных тесно взаимосвязанных направления: общекультурную, психолого-педагогическую и методическую подготовку. При этом особенно значимыми становятся психологические и педагогические аспекты профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов, т.к. на первый план выходит его личностный потенциал, его готовность жить в поликультурном пространстве.

От уровня готовности учителя к деятельности по формированию этнической культуры у учащихся во многом зависит уровень сформированности у учащихся базовых знаний этно-

культуры, коммуникативных умений и навыков учащихся, их убеждений, нравственных качеств, позволяющих им успешно социализироваться в поликультурном образовательном пространстве, жить в дружбе и согласии с людьми других национальностей [1].

В связи с этим возникает необходимость изучения готовности учителей к деятельности по формированию этнической культуры и разработки теоретических и методических основ модели деятельности педагога по формированию этнической культуры учащихся. Эта проблема в многонациональном обществе является наиболее сложной, поскольку затрагивает не только образовательные интересы и потребности, но и национальные чувства людей.

В условиях модернизации образования фактором профессионального развития педагога выступает его этнопедагогическая культура. Межнациональная среда стимулирует участников образовательного процесса на участие в принципиально новом виде коммуникации, ориентированной на деятельностный, операционный характер поведения. Все это привело к росту требований к этнопедагогической компетентности личности. Педагогу все больше требуются знания, сформированные навыки и умения использовать в межличностных отношениях с учащимися разной культуры и народности.

Профессионально-педагогическая компетентность в современной системе образования выступает неотъемлемым качеством учителя, свидетельством его осведомленности и авторитетности в той или иной сфере его деятельности.

Профессионально-педагогическая компетентность проявляется в профессиональной активности педагога, которая позволяет характеризовать его как субъекта педагогической деятельности и общения. В качестве важнейшей составляющей профессионально-педагогической компетентности следует считать этнопедагогическую компетентность, рассматри-

ваемую нами как интегральное свойство личности, выражающееся в наличии объективных представлений и знаний об этносе, культурных традициях, теории обучения и воспитания. Ведь накопленные человечеством народные и воспитательные традиции, реализующиеся через умения и навыки, способствуют эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию, реализации этнопедагогических принципов воспитания, использованию методов и средств этнопедагогики в воспитании учащихся начальной школы.

Под этнокультурной идентичностью мы понимаем осознание личностью сопричастности к своему региону, культуре и этносу, к судьбам человечества, наличие у нее потребности получать этнокультурные знания через непрерывный процесс трансляции духовных ценностей и этнокультурных традиций определенного народа, его языка, истории, развитой эмоционально-эстетической культуры и деятельностно-практического отношения к действительности.

События последних лет, связанные с разрушением представлений о мультикультурном равновесии в XXI в., показывают, что в сфере подготовки будущих педагогов нужна модернизация всех сфер образования, связанных с формированием этнокультурной идентичности.

На основе анализа научных источников и практики подготовки педагогов в вузах Поволжья модернизацию этнокультурной идентичности мы понимаем как необходимые изменения установок на элементы образа жизни современного общества и создание новой системы трансляции духовных ценностей и этнокультурных традиций определенного народа, его языка, истории; осознание сопричастности к своему региону, культуре и этносу, к судьбам человечества; создание условий для гуманитарно-личностного развития; формирование нравственности, приобщение к достижениям духовной сферы жизни [1, 2, 3, 4].

Общепедагогическая подготовка представляет собой системный и целостный процесс, направленный на формирование у будущих учителей системы общепедагогических знаний, умений и навыков, развитие их интереса к педагогической теории и школьной практике, педагогического мышления и творческого подхода к педагогической деятельности. Важнейшими составляющими подготовки являются:

- построение всей системы профессионально-педагогической подготовки на принципах равенства всех национальностей и уважения всех национальных культур;

- направленность всего учебного процесса на формирование коммуникативной культуры вообще, культуры межнационального общения в частности; на актуализацию тем, позволяющих в ходе их изучения интегрировать материал и решать конкретные задачи формирования этой культуры у будущих учителей начальных классов.

В исследовании, проведенном на базе Казанского федерального университета (2013, 2014 гг.), общепедагогическая подготовка приобрела особенности функционально-деятельностной системы, которая стала обеспечивать целостную подготовку к учебно-воспитательной работе с детьми, к реализации многообразных функций учителя и комплексную организацию деятельности студентов в процессе обучения и воспитания в педагогическом вузе. Такая система стала стержневым ядром в общей системе профессиональной подготовки учителя.

Опыт построения этой системы в Казанском федеральном университете показывает, что целостность и системность общепедагогической подготовки студентов педвузов достигается, если:

- осуществляется единство принципов общепедагогической подготовки будущих учителей и взаимосвязь ее функций;

- осуществляется взаимосвязь теоретического и практического обучения; взаимодействие учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности студентов;

- используется определенная система средств, предусматривающих единство процессуально-содержательных и мотивационно-ценностных сторон подготовки;

- соблюдаются определенные педагогические условия (учет индивидуальных особенностей студентов, систематический анализ качества их общепедагогической подготовки на различных этапах обучения и корректировка содержания и методов обучения на основе полученных данных, стимулирование самоконтроля и самоанализа студентов и др.) [3].

Готовность будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников как качество личности проявляется во внутренней

ориентированности на воспитание культуры межнационального общения младших школьников, в способности, определять для себя личный смысл в воспитании культуры межнационального общения младших школьников, в стремлении и умении добывать новые знания о воспитании культуры межнационального общения, в эффективном умении использовать их для оптимального решения возникающих проблем межнационального общения на основе диалога культур, взаимопонимания, уважения, толерантного взаимодействия с представителями других национальных культур, в использовании возможностей межнационального общения для развития личности.

Успешность формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников обеспечивается реализацией модели, разработанной на основе системного, деятельностного, аксиологического, культурологического подходов; рассматриваемой как сложная структура, включающая в себя взаимосвязанные блоки: целевой, мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, оценочно-регулятивный.

Критериями и показателями формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников являются следующие компоненты: мотивационно-ценностный (ценностное отношение к самому себе, другим, осознание значимости наличия культуры межнационального общения, степень, удовлетворенности уровнем культуры межнационального общения); когнитивный (система общекультурных, профессиональных, психолого-педагогических знаний о культуре межнационального общения); деятельностный (владение умением постоянно сотрудничать, и взаимодействовать с представителями других национальностей, стремление расширять практические умения и навыки в области культуры общения); рефлексивный (осмысление приобретаемого опыта по воспитанию культуры межнационального общения; возможность его применения в профессионально-педагогической деятельности, подбор адекватных способов достижения поставленных целей).

Проведенное исследование показало, что эффективность реализации современной стратегии профессионально-педагогического обра-

зования (в контексте формирования у будущего учителя готовности к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников) обеспечивается совокупностью следующих педагогических условий:

- разработка и реализация содержания учебной деятельности студента;
- обеспечение направленности образовательного процесса на основе интеграции циклов; общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, общепрофессиональных дисциплин, дисциплин; предметной подготовки;
- активное включение студентов во внеучебную воспитательную деятельность;
- практико-ориентированная направленность процесса формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников.

Результаты исследования также показали, что обозначенная нами стратегия **профессионально-педагогической подготовки** должна углубляться и развиваться: в современном обществе расширяется социокультурная среда деятельности педагога, вынуждающая его учитывать этнофакторы: учитель становится носителем общечеловеческих ценностей, выступает как представитель определенной культуры и этноса с развитым этносознанием и самосознанием, опытом общения и гуманного отношения к детям.

Литература

1. *Абдуллина, О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. / О.А.Абдуллина // Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во «Просвещение», 1990. — 231 с.
2. *Желтова, Т.Б.* Развитие этнопедагогической компетентности учителей начальной школы. / Т.Б.Желтова // Педагогические науки. - 2010. - № 9. — С. 45-51.
3. *Калимуллин, А.М., Габдулхаков, В.Ф.* Тьюторинг педагогической деятельности и новая идеология подготовки учителя в вузе. // Образование и саморазвитие. — 2014. - № 1. — С. 3-5.
4. *Калимуллин, А.М., Габдулхаков, В.Ф.* Об условиях развития исследовательских функций в вузе. // Образование и саморазвитие. — 2014. - № 2. — С. 3-7.
5. *Калимуллин, А.М., Габдулхаков, В.Ф.* Поликультурная подготовка в контексте предметного и

профессионального образования в вузе. // Образование и саморазвитие. – 2014. - № 3. - С. 3-6.

6. Орлова, Р.А. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию

культуры межнационального общения младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2009. - 23 с.

СЛОВО МОЛОДОМУ УЧЕНОМУ

УДК 378.147

О ПРОЕКТИРОВАНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Г.Р.Федотова

Аннотация

Цель исследования – доказать, что проектирование и реализация индивидуального маршрута (ИМ) по освоению младшим школьником навыков связной речи является предпосылкой для его дальнейшего развития. В статье показано, что целенаправленная деятельность педагога по реализации такого ИОМ, действительно, создает предпосылки для дальнейшего развития процессуальных (коммуникативных, интеллектуальных, мыслительных) качеств личности ученика, навыков планирования и самоконтроля. Для решения задач по реализации ИОМ как средства развития связной речи были произведены инновационные изменения в учебном процессе.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, развитие связной речи, коммуникативные качества младшего школьника.

Abstract

Designing and implementation of individual route (IR) on the development of continuous speech skills in Junior school students is a prerequisite for their further development. Purposeful activity of the teacher in the implementation of this IER, indeed, creates the preconditions for further development of processual (communicative, intellectual and mental) qualities of a student's personality, skills, planning and self-control. For the solution of tasks for implementation of the IR as a means of continuous speech development innovative changes in the educational process were made.

Keywords: individual educational route (IER), the development of continuous speech, communicative quality of primary school children.

Ведущей идеей нашего исследования является идея проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) младших школьников как средства развития связной речи.

Процесс развития связной речи учащихся в начальной школе должен способствовать повышению уровня развития всей речевой деятельности. Научить ребенка грамотно выстраивать предложения, т.е. не пропускать слова, ставить слова в определённой последовательности, правильно согласовывать их друг с другом и правильно произносить, а потом это все оформлять письменно - задача учителя.

В настоящее время отмечается уменьшение интереса детей к чтению художественной

литературы, это, безусловно, снижает уровень развития связной речи младших школьников.

Базовым условием коммуниктивности речи, как монолога, так и диалога является связность.

Овладение коммуниктивностью речи подразумевает целенаправленную работу по развитию у младших школьников навыков формулирования связных высказываний. Термин «высказывание» А.А.Леонтьевым определяется как коммуниктивная единица, которая включает в себя и отдельное предложение, и целый текст. Эти единицы являются законченными по своему содержанию, определенной интонацией, композиционной и грамматической структурой [1, т. 2, с. 58]. Любой вид развернутых высказываний характеризуется последова-

тельностью, связностью, логико-смысловой организацией учитывающей тему и поставленные коммуникативные задачи [2, 3, 4, 5].

На уроке по требованиям ФГОС – 2 НОО достигаются три разновидности результатов: личностные, метапредметные и предметные.

В рамках реализации ИОМ как средства развития связной речи достигаются следующие универсальные учебные действия (метапредметные результаты):

- универсальные коммуникативные учебные действия,
- навыки монологической речи,
- умение отвечать на незапланированные вопросы,
- умение поддерживать и организовывать дискуссию,
- навыки интервьюирования,
- результативное и эффективное общение в совместной деятельности,
- интеллектуально-речевые умения (умение воспринимать речь – умение гибкого чтения, изучение и реализация способов просмотрового, изучающего и ознакомительного чтения, умение составлять простой и сложный план текста, отработка навыков рефлексивного и нерефлексивного слушания, умения самостоятельного создания текстов-повествований и описаний, близкое к тексту изложение материала, способы элементарного редактирования собственных текстов).

Наиболее актуальна работа по повышению уровня развития связной речи именно в начальной школе. Начиная постигать основы наук, учащиеся усваивают много новых слов, овладевают учебно-научным стилем речи. Нужно дать ученику возможность быть активным членом общества, понимающим других и умеющим быть понятым другими.

Как отмечалось выше, особенностью процесса проектирования ИОМ в начальной школе является ведущая роль учителя как организатора этого процесса. Именно учитель помогает ученику младших классов осознать проблемные зоны формирования того или иного умения, навыка, а затем выстроить программу совершенствования навыка в рамках ИОМ.

На начальном этапе необходимо определить так называемые стартовые возможности ребёнка, т.е. уровень овладения навыком связной речи как содержательной единицей обучения в начальной школе. Поможет в этом ком-

плексное исследование, включающее в себя изучение данных:

- текущего, промежуточного и итогового контроля по предметам лингвистического цикла;
- продуктов речевой деятельности ученика (как письменной, так и устной), созданных им самостоятельно по внутренней мотивации;
- опроса педагогов;
- собеседования с учеником.

Затем только в сотрудничестве и диалоге с ребёнком осуществляется согласование общих и лично значимых для него целей развития навыка связной речи и формирование на их основе индивидуальной цели развития данного навыка. Педагог может что-то советовать, рекомендовать, консультировать, оказывать помощь, но не навязывать и, тем более, принуждать.

На этапе определения содержания образовательного маршрута, т.е. образовательных объектов учащийся при помощи учителя может определить конкретные знания, умения, особенности формирования навыка связной речи, которыми он должен овладеть, чтобы достичь поставленной цели, т.е. овладеть связной речью.

В дальнейшем учащийся с помощью педагога выбирает порядок освоения дидактических единиц, которые в нашем случае представлены психолингвистическими особенностями процесса порождения связной речи (текста), формы отчётности – творческие или аналитические, устные или письменные.

В педагогическом эксперименте принимали участие учащиеся младших классов школ № 1 и № 5 г. Чистополя. Общее число участвовавших в опытно-экспериментальной работе составило 141 человек. Обучающиеся в школе № 5 (72 человека) участвовали в эксперименте по реализации индивидуального образовательного маршрута младших школьников как средства развития связной речи в качестве экспериментальной группы.

Обучающиеся (69 человек) школы № 1 являются контрольной группой. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение третьего и четвертого года обучения школьников (в течение 2-х лет). Педагогический эксперимент направлен на проверку эффективности реализации индивидуального образовательного маршрута младших школьников как средства развития связной речи.

Формирование и совершенствование навыка связной речи как содержательной единицы обучения в начальной школе в рамках ИОМ мы предлагаем осуществлять путем введения индивидуальных речевых карт, составленных с учетом основных психолингвистических особенностей формирования этого навыка, к которым мы относим:

- вычленение тема-рематической последовательности,
- обеспечение межфразовой связи,
- обеспечение смысловой целостности высказывания,
- абзацное членение, как умение выделять значимые части текста.

Термин индивидуальные речевые карты мы используем, т.к. в них отражается процесс формирования лишь одного из основных познавательных навыков как содержательной единицы обучения в начальной школе – навыка связной речи.

В процессе продвижения необходима систематическая работа педагога по вовлечению учащегося в рефлексивную деятельность, своевременное оказание консультационной помощи.

Этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута как средства развития связной речи могут быть представлены следующим образом:

- определение потребностей и мотивов в формировании и совершенствовании навыка связной речи;
- постановка цели процесса формирования и совершенствования навыка связной речи;
- разработка содержания индивидуального образовательного маршрута как средства развития связной речи;
- определение технологического инструментария (оформление локальных индивидуальных карт, составленных с учетом основных психолингвистических особенностей развития связной речи);

- определение направлений диагностического сопровождения учащегося в процессе формирования и совершенствования навыка связной речи;

- обсуждение результатов и корректировка ИОМ как средства развития связной речи.

Использование комплекса методов по реализации индивидуального образовательного маршрута младших школьников как средства развития связной речи обеспечило: успешность развития одного из базовых учебных навыков – развитие связной речи; формирование психологической готовности младших школьников к самостоятельности, навыков по саморазвитию; степень соответствия деятельности младшего школьника его индивидуальным и возрастным характеристикам; положительное побуждение младших школьников к достижению успеха в познавательной и творческой речевой деятельности.

В данном эксперименте формирующий этап можно подразделить на три части. Первая – констатирующая мотивационная, включала в процессы взаимодействия учителя с учениками, где осуществлялась первоначальная диагностика и стимулирование учащихся к саморазвитию речевой деятельности, разработка ИОМ как средства развития связной речи.

Вторая часть – формирующая – собственно эксперимент, направлен на реализацию индивидуального образовательного маршрута младших школьников как средства развития связной речи.

Третья часть – аналитическая, контрольно-корректирующая, направлена на оценку результатов экспериментальной работы по реализации индивидуального образовательного маршрута младших школьников как средства развития связной речи.

В процессе всего эксперимента отслеживали динамику развития связной речи. Было выделено три критерия определения: низкий, средний, высокий.

Таблица 1.

Характеристика уровней сформированности навыка связной речи

Уровень сформированности навыка связной речи	Особенности речевой деятельности
низкий	Постоянные затруднения в вычленении тема-рематической последовательности. Отсутствует или слабо выражена межфразовая связь. Не обеспечивается смысловая целостность высказывания. Не распознаются абзацы как значимые части текста.
средний	Периодические затруднения в вычленении тема-рематической последова-

	тельности. Не стабильна межфразовая связь. Перманентно обеспечивается смысловая целостность высказывания. Иногда не распознаются абзацы как значимые части текста.
высокий	Четко вычленяется тема-рематическая последовательность. Стабильна межфразовая связь. Всегда обеспечивается смысловая целостность высказывания. Беспорядочно распознаются абзацы как значимые части текста.

Используя методики Г.А.Цукерман «Кто прав?», а также Г.Х.Мюррей «Общение детей младшего школьного возраста», мы выявили приблизительно идентичный уровень развития

навыка связной речи в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе исследования (см. рис. 1 и 2).

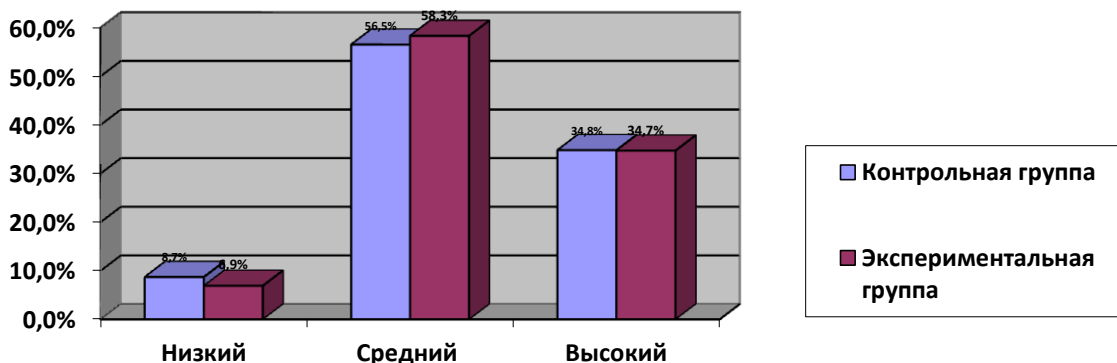


Рис. 1. Уровень развития связной речи в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе (Г.Х.Мюррей)

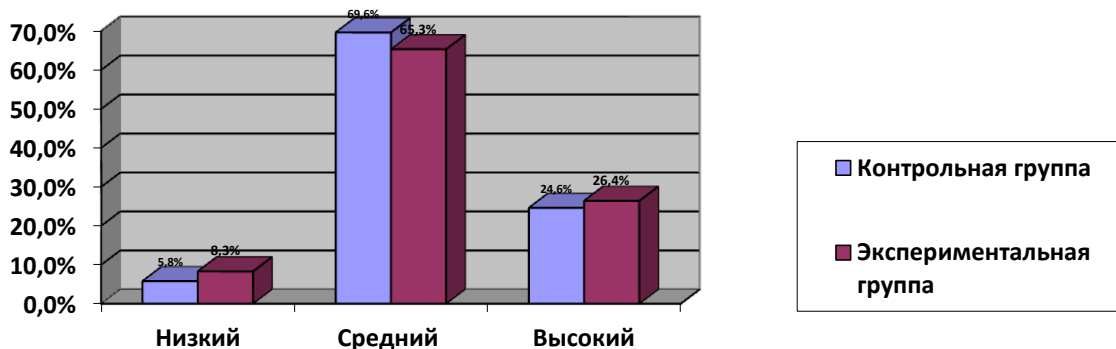


Рис. 2. Уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе (Г.А.Цукерман)

Учитывая результаты констатирующего этапа, можно видеть, что ученики чаще всего затрудняются в построении связной именно монологической речи. В процессе пересказывания они непоследовательно или коротко излагают свои мысли. Самым ярким примером этого является написание учащимися сочинений и изложений. Успешному овладению программным материалом по гуманитарным предметам препятствует несформированность связной речи. Преобладает средний уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника как в контрольной так и в экспериментальной группах.

Исходя из этих особенностей, предлагаем организовывать работу с использованием сюжетных картинок и в индивидуальной форме, а также осуществлять оценивание. Большую роль играют специально подобранные художественные тексты, способствующие развитию эмоциональной, эстетической, интеллектуальной сферы детей, которые развивают связную речь.

Необходимо активизировать методы и формы развития связной речи направленные на коллективную или самостоятельную работу, использовать этюды и театрализованные игры, сценки по изучаемым произведениям, беседы,

диалоги или дискуссий, а также активизировать художественное восприятие детей.

В ходе реализации ИОМ как средства развития связной речи школьники наиболее эффективно овладевают такими коммуникативными навыками, как умение начать беседу, поддерживать беседу, умение корректно в нужный момент прервать собеседника, опровергнуть или согласиться с его мнением, умение рефлексивного слушания собеседника, умение задавать уточняющие вопросы.

Обобщая вышесказанное, выделим основные направления деятельности педагога по организации проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута младших школьников как средства развития связной речи:

- структурирование педагогического процесса (согласование мотивов, целей, образовательных потребностей в формировании и совершенствовании навыка связной речи, а, следовательно, и индивидуального образовательного маршрута с возможностями образовательной среды);
- индивидуальное сопровождение (осуществление консультативной помощи при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута как средства развития связной речи);
- регулирование (обеспечение реализации индивидуального образовательного маршрута через использование адекватных форм деятельности);
- помощь учащимся в организации самоконтроля по достижению уровня сформированности навыка связной речи

После апробации программы реализации ИОМ как средства развития связной речи, которая основывается на применении комплекса упражнений, направленного на обеспечение содержательности, логичности, точности, выразительности связной речи учащихся, и систематической диагностике и коррекции уровня сформированности важнейших показателей связной речи (вычленение тема-рематической последовательности, обеспечение межфразовой связи, обеспечение смысловой целостности высказывания, абзацное членение, как умение выделять значимые части текста) с помощью локальных индивидуальных карт, была осуществлена повторная диагностика степени развития связной речи.

На основе методик Г.А.Цукерман «Кто прав?» и Г.Х.Мюррей «Общение детей младшего школьного возраста» была выявлена разница в уровнях развития навыка связной речи в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе исследования (см. рис. 3 и 4).

В экспериментальной группе по ходу опытно-экспериментальной работы произошли заметные изменения уровня развития связной речи.

На констатирующем этапе эксперимента с высоким уровнем развития связной речи было 36,2% учащихся, то к концу эксперимента – 54,2%.

Снизился процент младших школьников с пониженным уровнем развития связной речи.

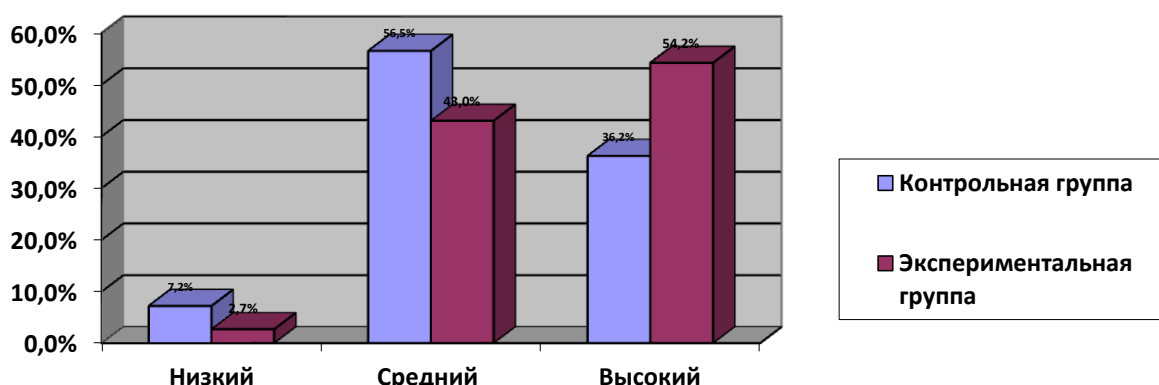


Рис. 3. Уровень развития связной речи на контрольном этапе в контрольной и экспериментальной группах

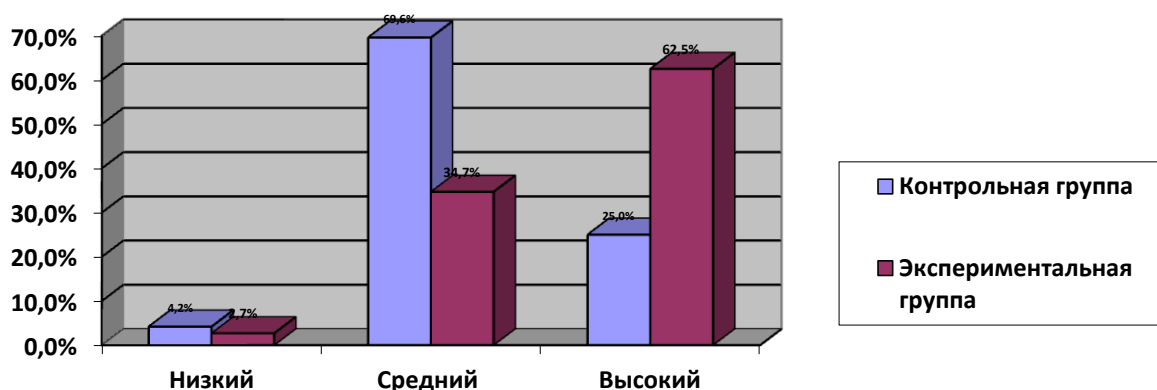


Рис. 4. Уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника на контрольном этапе в контрольной и экспериментальной группах

В контрольной группе можно отметить незначительную положительную динамику увеличения количества учащихся с уровнем развития речи выше среднего. Если в экспериментальной группе прирост составил 20 процентов, то в контрольной 2 процента. Необходимо учитывать, что на констатирующем этапе исследования уровень развития связной речи был достаточно близким как в контрольной, так и в экспериментальной группе.

Уровень развития на контрольном этапе связной речи младших школьников из контрольной группы имеет незначительную положительную динамику

Учащиеся экспериментальной группы показали более активную положительную динамику развития навыка связной речи (снизилось количество учащихся с низким и средним уровнем развития связной речи и динамично выросло количество учащихся с высоким уровнем развития связной речи).

Высокий уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника в экспериментальной группе на контрольном этапе увеличился на 36 процентов. В контрольной группе сформированность действий, направленных на учет позиции собеседника имела незначительную положительную динамику.

Исходя из полученных данных делаем вывод о том, что введение программы реализации ИОМ как средства развития связной речи, которая основывается на применении комплекса упражнений, направленного на обеспечение содержательности, логичности, точности, выразительности связной речи учащихся, и систематической диагностике и коррекции уровня

сформированности важнейших показателей связной речи (вычленение тема-рематической последовательности, обеспечение межфразовой связи, обеспечение смысловой целостности высказывания, абзацное членение как умение выделять значимые части текста) с помощью локальных индивидуальных карт, дало положительные результаты.

Для проведения сравнений на констатирующем этапе между контрольной и экспериментальной группами, а также при сравнении на контрольном этапе между контрольной и экспериментальной группами был применен *t*-критерий Стьюдента для НЕЗАВИСИМЫХ выборок.

Для проведения сравнений в контрольной группе между результатами констатирующего и контрольного этапов, а также при сравнении экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах был применен *t*-критерий Стьюдента для ЗАВИСИМЫХ выборок.

На констатирующем этапе с помощью *t*-критерия Стьюдента было выявлено, что разница между значениями в экспериментальной и контрольной группе не значима ($t_{кр} = 2,61 \quad p \leq 0,01$; $t_{кр} = 1,97 \quad p \leq 0,05$). Сформированность действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) $t_{эм} = 0,1$. Степень сформированности у детей младшего школьного возраста коммуникативных умений $t_{эм} = 0,02$.

В контрольной группе динамика изменений на контрольном замере была не значима:

- сформированность действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) $t_{эм} = 1,4$.

- степень сформированности у детей младшего школьного возраста коммуникативных умений $t_{эм} = 1,4$.

В экспериментальной группе были выявлены значимые изменения на контрольном этапе исследования:

- сформированность действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) $t_{эм} = 8,3$. $p \leq 0,01$

- степень сформированности у детей младшего школьного возраста коммуникативных умений $t_{эм} = 4,7$ $p \leq 0,01$

Приведенные выше данные статистической обработки говорят достоверности различий на контрольной этапе исследования в пользу экспериментальной группы.

Создавая условия для реализации исследуемой проблемы, мы испытывали и сложности в экспериментальной деятельности. Как выяснилось, высокий уровень тревожности классного коллектива, неуверенность в собственных силах, низкий уровень самостоятельности в принятии решений достаточно долгое время мешали работе по реализации ИОМ как средства развития связной речи. Приходилось постоянно искать новые пути, формы, методы и приемы работы с учащимися. После каждого проведенного занятия проводился рефлексивный анализ сделанного, анализировались успехи и неудачи, рассматривались причины неудавшегося и использовались новые индивидуальные пути решения проблем.

Следовательно, целенаправленная деятельность педагога по реализации ИОМ как средства развития связной речи создает предпосылки для дальнейшего развития, совершенствования коммуникативных навыков, навыков планирования и самоконтроля.

Для решения задач по реализации ИОМ как средства развития связной речи были произведены инновационные изменения в учебном процессе.

Сущность инноваций сводилась к иному, по сравнению с традиционным преподаванием,

содержанию и способам деятельности педагогов и учащихся, т.е. реализации ИОМ как средства развития связной речи: отказ от методов прямого управления процессом развития связной речи на уроках русского языка, с использованием ученического самоуправления, носящего диалогический характер.

В эксперименте применялись разнообразные методики, формы и методы развития связной речи. Осуществляя педагогическое воздействие через учебную коммуникативную деятельность учащихся, мы пришли к выводу, что учебные занятия в рамках реализации ИОМ как средства развития связной речи совершенствуют коммуникативные навыки младших школьников, навыков планирования и самоконтроля.

Литература

1. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. [Текст] / А.Н.Леонтьев. – М., 1993.
2. 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.
3. 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.
4. Valerian F. *Gabdulchakov*. Preparing to Work with Text in Kindergarten *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 323-328.
5. Valerian F. *Gabdulchakov*. Conscious and Unconscious in the Conditions of Educational Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 466-469.

УДК 378.026.7(082)

О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

А.Ф.Нафикова

Аннотация

В статье рассматривается содержание и организация самостоятельной работы студентов как одна из актуальных проблем современной системы обучения. Именно в период обучения в образовательном учреждении закладываются основы профессионализма, формируются умения самостоятельной профессиональной деятельности. Автором работы представлен теоретический анализ опытно-экспериментальной работы по данной тематике с привлечением статистических данных.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы, электронный учебник, организация учебного процесса, учебная литература

Abstract

The article discusses the content and organization of independent work of students as one of the urgent problems of the modern system of education. It is during the period of study at an educational institution when the foundations of professionalism, ability to work independently are created. The author presents a theoretical analysis of the experimental work on this subject, involving statistics.

Keywords: organization of independent work, electronic textbooks, organization of educational process, educational literature

Содержание и организация самостоятельной работы – одна из острейших проблем современной системы обучения. На современном этапе самостоятельная работа студентов занимает большую часть учебного времени. В соответствии с Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования на самостоятельную работу студентов дневной формы обучения отводится до 50% времени от общего количества часов для изучения педагогической дисциплины. Так как в период обучения в образовательном учреждении закладываются основы профессионализма, формируются умения самостоятельной профессиональной деятельности, то актуальна проблема овладения студентами методами самостоятельной познавательной деятельности. Именно самостоятельная работа способствует выстраиванию индивидуальных траекторий самодвижения в учебном процессе и позволяет формировать рефлексивное мышление, которое требует интуиции, воображения и изобретательности [2, с. 218].

Роль самостоятельной работы особенно возросла при введении в действие Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. А это означает систематически совершенствовать содержание программ, развивать новые формы и методы, осваивать современные технологии передачи знаний. Следует отметить, что организация данного вида учебной деятельности сталкивается с рядом сложных педагогических

проблем. Прежде всего, это отсутствие целостности и системности в понимании самого понятия и сущности самостоятельной работы [1, с. 55]

Самостоятельная работа студентов - один из наиболее сложных моментов организации учебного процесса в учебных учреждениях. В сопоставлении с аудиторными формами работы студентов (лекциями, практическими занятиями, семинарами) самостоятельная работа выделяется как минимально поддающаяся управлению извне [3, с. 39].

Но, в то же время, самостоятельная работа является максимально эффективной формой учебной работы студентов. Так как правильная, оптимальная организация самостоятельной работы - один из наиболее мощных резервов улучшения качества высшего образования.

Огромным минусом в настоящее время является то, что в современной педагогике нет приемлемой концепции самостоятельной работы. В течение десятилетий господствовали лозунги: «Все усвоить на уроке!», «Лекции - основа высшего образования» и т.п. [3, с. 113]. Самостоятельной же работе отводилось роль второсортная: в основном, закрепить усвоенное в аудитории или, в лучшем случае, выучить то, о чем не успели рассказать на лекции. Такое положение дел было не случайным, оно имеет весьма глубокие истоки и, в конечном счете, обусловлено идеологией тоталитарного режима, стили командно-административного

тивной системы: всех обучаемых поставить на общий поток и все, что им нужно, дать сверху и за них решить, что им нужно.

В сложившейся современной ситуации до предела обострилась проблема качества подготовки специалистов. Повышение эффективности аудиторных форм обучения, безусловно, - важная задача. Однако такая эффективность, в конечном счете, ограничивается тем, что сам студент делает в процессе усвоения и осмысления материала, как сам студент применяет его для решения познавательных и практических задач. Лишь студент, умеющий работать самостоятельно, будет «откликаться» на новшества аудиторных форм. Без этого условия такие новшества просто не эффективны.

Некоторые вопросы организации самостоятельной работы явились целью нашего исследования. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе были выявлены те студенты, для которых самостоятельная работа занимает одну из главных позиций в процессе обучения в вузе и профессиональной подготовки. На втором этапе проводилась статистическая обработка полученных результатов и анализ полученных данных.

Данное исследование было проведено среди студентов 2 курсов Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акумлы, обучающихся по специальности «Начальное образование» и «Дошкольное образование». В исследовании принимали участие 40 студентов, которые составили две экспериментальные группы.

Для изучения самостоятельной работы и самообразования бакалавров педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акумлы мы использовали модифицированную нами анкету А.Е.Тамма. В данной анкете были выделены шесть наиболее важных и значимых блоков, отражающих эффективность самостоятельной работы в вузе:

- приемлемые формы проведения самостоятельной работы студентов;
- уровень учебной нагрузки;
- часы, отведенные на самостоятельную работу;
- факторы, мешающие успешно учиться;
- помехи, влияющие на качество срс;
- сотрудничество с преподавателями.

При анализе самостоятельной работы студентов нами было уделено пристальное

внимание факторам, не имеющим прямого отношения в учебно-познавательной деятельности студентов, однако, на наш взгляд, оказывающим существенное влияние на эффективность самостоятельной работы.

Большинство преподавателей считают, что один студент может осуществлять самостоятельную работу на высоком уровне, другой - нет. Однако в целях разработки конкретных рекомендаций по совершенствованию самостоятельной работы необходимо предельно четко выделить уровни ее сформированности и существенные признаки каждого такого уровня. На низком уровне сформированности самостоятельной работы ведущая роль принадлежит внешним побуждениям (необходимость ответа на семинаре, экзамене, угроза плохой отметки или отчисления). На промежуточном уровне основное место занимает широкий круг мотивов, актуализированных на занятиях постановкой различных проблем.

По результатам предложенных анкет были выделены две группы студентов: те, у которых самостоятельная работа занимает ведущее место в процессе получения знаний, и те, для которых она имеет не очень важное значение.

Анализируя результаты анкет, мы обратили внимание на следующие ответы испытуемых. На вопрос «*Что вы предпринимаете, чтобы успешно учиться, окончить институт и стать хорошим специалистом?*» испытуемые первой группы ответили, что они усердно изучают литературу по специальности, независимо от учебной программы. В основном это учебники по педагогике, монографии известных зарубежных и отечественных педагогов и психологов. Также студенты этой группы изучают смежные науки, а именно иностранные языки (в основном английский), увлекаются юриспруденцией, медициной, педагогикой, менеджментом, управленческими науками. Эти студенты принимают активное участие в работе психологических мастерских, встречах с ведущими педагогами России, часто выступают сами организаторами подобных мероприятий. Они также большое значение уделяют общей культуре, чаще всего литературе и музыке.

Представители другой группы, для которых самостоятельная работа незначима, также изучают литературу по специальности, но здесь больше делается упор на чтение книг и монографий зарубежных авторов. Также представители этой группы считают, что вполне

достаточно им усвоить учебную программу для того, чтобы быть достаточно квалифицированным специалистом, так как на практике все равно, по их мнению, приходится забывать о теории и все учить по-новому. При этом эти студенты также принимают активное участие в работе научных кружков и мастерских, но не систематически, а «по настроению» и в зависимости от темы работы мастерской или личности гостя встречи.

Заметные различия были получены между группами на вопросы «Как вы оцениваете свой уровень учебной нагрузки?» и «Сколько часов, в среднем, ежедневно тратите на учебную самостоятельную работу?». Оказалось, что представители первой группы оценивают уровень учебной нагрузки как нормальный, а некоторые даже как низкий. Во второй группе все представители оценивают его как высокий. В первой группе на самостоятельную работу тратят студенты по 3-4 часа в день, а во второй группе не более 1-2 часов. При этом представители группы № 1 считают, что им недостаточно времени на самостоятельную работу, а вторую группу он вполне устраивает.

При ответе на вопрос «Какую литературу прорабатывают студенты во время самостоятельной работы?» оказалось, что первая группа прорабатывает всю рекомендованную литературу и даже отмечали дополнительный набор книг, а вторая группа только учебники и конспекты, некоторые студенты этой группы отмечали основную литературу.

Одной из причин, которая мешает учиться представителям первой группы является малое количество времени, отводимое на самостоятельную работу и большая учебная и рабочая нагрузка. А вот представителям второй группы мешает не только большая нагрузка, но и отсутствие навыков систематической работы, специфика обучения в институте.

Особый интерес привлекли данные, полученные на вопрос «Как вы используете свободное время?». Студенты первой группы отмечали, что в свободное время они работают в библиотеке, посещают занятия научных кружков, также, что занимаются спортом или смотрят телевизор. А вот представители второй группы отмечали, что посещают занятия научных кружков, проводят время в кругу друзей и знакомых, а также смотрят фильмы психологической тематики, иногда психологические учебники.

Обе группы студентов отметили, что в случае увеличения свободного времени больше тратили бы его на учебу, но первая группа все же еще и на чтение специальной литературы по предмету.

На втором этапе исследования уже целенаправленно проводилось исследование с применением математической статистики. По частоте встречаемости. Для проверки значимости разницы был применён критерий χ^2 (Хи-квадрат).

Таблица 1.

Сравнительный анализ показателей самостоятельности студентов начального и дошкольного образования по анкете № 1

Показатели	Частота встречаемости НО	Частота встречаемости ДО	χ^2	p-уровень
Как Вы понимаете термин «самостоятельная работа студентов»?	42	35	0,74	0,3909
Умеете ли Вы слушать преподавателя и записывать основной материал?	7	5	0,45	0,5032
Умеете ли читать схемы, графики, таблицы?	3	8	1,75	0,1859
Умеете ли выступать на семинарах и аргументировано защищать свои позиции?	10	2	5,35	0,0207
Умеешь ли составлять аннотации?	4	7	0,56	0,4557
Умеешь ли работать в библиотеке с каталогом и самостоятельно подбирать литературу по определенной теме?	7	0	7,07	0,0078
Умеешь ли конспектировать статьи, книги?	3	11	3,57	0,0587
Умеешь ли использовать и оформлять цитаты?	4	0	4,15	0,0417

Умеешь ли составлять рецензию на прочитанный текст?	4	1	1,94	0,1637
Умеешь ли работать со справочными материалами (словарями, энциклопедиями, справочниками и др.)?	5	13	2,58	0,1079
Умеете ли Вы работать с книгой (выписать тезисы, законспектировать текст учебника)?	2	2	0,01	0,942
Где и когда Вы овладели формами работы с книгой?	2	1	0,4	0,5267
В какой форме преподаватель дает задание по самостоятельной работе?	0	4	3,6	0,058
Есть ли преподаватель(ли), который неоднократно консультировали Вас, как правильно работать над рефератом, докладом, исследованием?	1	5	2,26	0,1324
К какой творческой самостоятельной работе (кроме выполнения реферата и доклада) привлекались?	3	3	0,01	0,9296
Выступали ли Вы на студенческой научно-практической конференции?	2	7	2,25	0,1339

Для проверки значимости разницы по анкете № 2 также в качестве математической

обработки данных был применён критерий χ^2 (Хи-квадрат).

Таблица 2.

Сравнительный анализ показателей самостоятельности студентов начального и дошкольного образования по анкете № 2

Показатели	Частота встречаемости НО	Частота встречаемости ДО	χ^2	p-уровень
Что Вы понимаете под самостоятельной деятельностью?	45	44	0,11	0,7359
Какая форма проведения самостоятельной работы более приемлемая для Вас?	22	24	0	0,9708
Нуждаетесь ли Вы в помощи преподавателя при выполнении самостоятельной работы?	12	15	0,12	0,7303
К каким источникам информации Вы обычно обращаетесь при выполнении самостоятельной работы?	21	2	14,31	0,0002
Какие виды самостоятельной работы Вам чаще всего предлагают преподаватели в аудитории?	9	4	2,06	0,1509
Как часто Вам предлагают самостоятельные творческие задания?	8	0	8,02	0,0046
Что мешает качественной самостоятельной учебной работе?	1	5	2,26	0,1324
Ваше отношение к выполнению самостоятельных творческих заданий?	1	5	2,26	0,1324
Преподаватель для Вас – это...(в случае выбора нескольких вариантов, расположите по убыванию, в зависимости от приоритетности)	3	2	0,27	0,6042
Ваше понимание себя как студента.	2	3	0,13	0,7214
Согласны ли Вы с пониманием учебного процесса как сотворчества, соуправления и диалога между преподавателем и студентом?	2	2	0,01	0,942
Как Вы думаете, готовы ли наши преподаватели и студенты к сотворчеству?	2	2	0,01	0,942
Что Вы предпринимаете, чтобы ус-	3	0	3,14	0,0764

пешно учиться, окончить институт и стать хорошим специалистом?				
Как вы оцениваете свой уровень учебной нагрузки	3	0	3,14	0,0764
Сколько часов, в среднем, ежедневно вы тратите на учебную самостоятельную работу?	2	1	0,4	0,5267
Достаточно ли вам времени на самостоятельную работу?	1	2	0,26	0,6123
Какое количество времени было вами отведено на самостоятельную работу по профилирующим дисциплинам в отдельности?	2	0	2,11	0,1461
Какую литературу, как правило, Вы прорабатываете во время самостоятельной работы?	2	0	2,11	0,1461
Что мешает Вам более успешно учиться?	2	0	2,11	0,1461
Как Вы используете свободное время? (подчеркните)	2	0	2,11	0,1461
Если бы Ваше свободное время увеличилось, то, как бы Вы предпочли использовать его?	2	0	2,11	0,1461

Анализируя статистические данные, можно отметить, что первая группа бакалавров профиля «начальное образование» более тщательно относится к вопросу выбора источников информации, умеет выступать на семинарах и аргументировано защищать свои позиции, намного продуктивнее умеет работать в библиотеке с каталогом и самостоятельно подбирает литературу по определенной теме, также умеет использовать и оформлять цитаты, в то время как никто не ответил утвердительно из группы бакалавров профиля «дошкольное образование».

При анализе статистических данных анкеты № 2 также уровень организации самостоятельной работы у группы бакалавров начального образования намного выше, особенно это проявилось при выборе ответов на вопрос использования источника информации. Вы обычно обращаетесь при выполнении самостоятельной работы, в то время как никто из группы бакалавров не отметил ни один источник информации, или даже указал ответ о недостаточном умении работать с дополнительными источниками информации.

Стоит отметить, что среди бакалавров педагогики присутствуют студенты, которые особое значение уделяют самостоятельной работе в овладении профессиональными знаниями, умениями и навыками. Это те студенты, которые четко и ясно представляют себе дальнейшие цели, видят хорошо пути их достижения, но у них преобладает некоторая неуверенность

в своих знаниях, что и заставляет их уделять особое внимание самостоятельной подготовке. Те студенты, которые не видят особого смысла в самостоятельной работе, в большинстве случаев скептически относятся к своей профессиональной карьере, профессиональному росту. Они не задумываются более тщательно над своим будущим.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема организации самостоятельной работы студентов существовала всегда и давно является объектом изучения для преподавателей высшей школы, так как глубокие знания и умения приобретаются именно в результате самостоятельной работы. В настоящее время в образовательном процессе вуза наблюдается отсутствие дифференциации самостоятельной работы в зависимости от специфики учебной дисциплины. Недостаточно уделяется внимания на подготовку преподавателя, способного путем применения современных инновационных методов обучения организовывать творческую самостоятельную работу студентов, направлять их в выборе профессиональных ориентиров, стимулировать личностный рост. И это лишь часть проблем современной высшей школы по организации самостоятельной работы.

Литература

1. *Гаранина, Р.М.* Реализация личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов медицинского вуза в процессе освое-

- нию теоретических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2012. – 213 с.
2. Ковальский, И.О. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. – 2000. - № 1. – С. 218-219.
 3. Тодосийчук, А.В. Теоретико-методологические проблемы развития инновационных процессов в образовании. – М., 2005. – 224 с.
 4. Шадриков, В.А. Структурно-содержательные реформы и качество образования // Высшее образование в России. - 2004. - № 9. – С. 34-45.

УДК 37.01.544.4

ЛЕКЦИЯ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Р.Г.Гайнутдинов

Аннотация

В статье обосновывается, что в условиях внедрения информационно-компьютерных технологий в систему образования трансформируется как сама система образования, так и лекция как одна из ведущих форм организации обучения в высшей школе. Проведен обстоятельный анализ диссертационных исследований по проблеме взаимосвязи лекции и информационно-компьютерных технологий, выполненных за последние десять лет. Выявлены основные направления развития содержания, структуры, методики проектирования и реализации лекции в условиях информатизации образования.

Ключевые слова: лекция, развитие лекции, информатизация образования, информационно-компьютерные технологии, лекционный мультимедийный комплекс, слайд-лекция.

Abstract

Introduction of ICT into the education system transformed the education system and lecture as one of the leading forms of organization of learning in higher education. We conducted detailed analysis of thesis works on the problem of interrelation between lectures and information and computer technology over the last ten years. The basic directions of development of the content, structure, design methodology and implementation of lectures in the conditions of informatization of education were studied.

Keywords: lecture, lectures development, informatization of education, information and computer technology, multimedia lecture complex, slide lecture

На современном этапе развития образования благодаря информационно-компьютерным технологиям и Интернет имеет место общедоступность практически любой информации. Это влияет на всех участников образовательного процесса, ведет к изменению роли и места различных форм организации обучения. Существенно возрастает значение и качество самостоятельной работы студентов. Однако и лекция получает развитие: в практике обучения появляются новые ее виды (лекция-визуализация; веб-лекция, слайд-лекция, лекционный электронный комплекс и др.); меняется структура лекции и формы учебной деятельности студентов, формы коммуникации; возникают новые сетевые схемы взаимодействия лекции и других форм организации обучения; изменяются и внешние, пространственно-временные характеристики лекции [4; 5; 6 и др.].

В связи с этим возникает вопрос: каковы основные направления развития лекции в условиях информатизации образования? Реше-

ние этого вопроса предполагает изучение не только инновационной практики, но и диссертационных работ в этой области. С учетом этого и в соответствии с предметом нашего исследования (развитие лекции в условиях информатизации образования) мы провели анализ диссертаций по педагогике, посвященных проблеме совершенствования лекции в связи с применением информационно-компьютерных технологий.

Прежде всего, отметим, что за период с 1990 по 2014 годы по проблеме совершенствования лекции написано всего 19 кандидатских исследований, в числе которых вопросы взаимосвязи лекции и информационно-компьютерных технологий затрагиваются только в семи работах, выполненных начиная с 2003 года [1-3; 7-10]. Обратимся к их анализу с целью выявления основных направлений совершенствования лекции в контексте информатизации образования.

В работе И.В.Бельцина [2] выявлены место, роль и форма использования лекционного мультимедийного методического комплекса как средства активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Разработана методика применения учебного мультимедийного методического комплекса (УММК) для проведения виртуального эксперимента, а также для создания проблемных ситуаций на лекции. Определены условия, влияющие на эффективность компьютерного сопровождения лекционных занятий – определенный временной интервал и уровень освещенности. Временной интервал в структуре занятий обуславливает сопровождение лекции, при котором он дает наибольший эффект, направленный на достижение прогнозируемого результата. Заслуживает внимания вывод автора о том, что использование учебного мультимедийного комплекса в образовательном процессе увеличивает эффективность работы мозга студента. Это связано с тем, что если в восприятии предметно-образного эксперимента основная мыслительная деятельность выполняется с помощью образного мышления, то в восприятии вербального эксперимента превалирует аналитическое мышление. Использование учебного мультимедийного комплекса активизирует работу того и другого вида мышления. Также важно подчеркнуть сделанный автором вывод о том, что создание с помощью мультимедийного комплекса проблемных ситуаций повышает уровень организации и эффективности контроля за учебно-познавательной деятельностью студентов во время лекции.

Вместе с тем, вне поля зрения автора остались вопросы дидактики лекции, а именно: как соотносятся структура лекции и мультимедийный комплекс, то есть какова целесообразность и эффективность применения УММК на разных этапах лекции? каковы требования к преподавателю и студентам для подготовки и проведения лекции с применением УММК? Каковы особенности взаимосвязи лекции с применением УММК и других форм организации обучения – семинаров, самостоятельной работы студентов, экзаменов, консультаций и др.

В исследовании Е.И.Аксеновой [1] изучалась проблема, связанная с методикой создания и применения динамических слайд-лекций при обучении физике в вузе. Автор пришла к выводу о том, что одним из путей совершенст-

вования лекции как формы организации обучения в вузе является проведение лекции на базе создания и применения инновационных образовательных технологий и соответствующих программных средств учебного назначения нового поколения. Такую возможность предоставляют программные средства учебного назначения, базирующиеся на использовании видеопроектора, управляемого компьютером. Эти возможности настолько многообразны, что они приводят к существенной модернизации традиционной лекции и преобразованию ее в динамическую слайд-лекцию.

Под динамической слайд-лекцией автором понимается форма обучения, в которой происходит интеграция «живой» речи лектора и видеоматериала, визуализированного на экране с помощью видеопроектора, управляемого компьютером. Выводимый на экран учебный материал представляет собой комплект компьютерных слайдов с анимационным выводом рисунков, чертежей, основных формул и компьютерных моделей физических процессов, а также различных видеосюжетов [1, с. 3].

Как видим из этого определения, ключевой характеристикой слайд-лекции является интеграция живой речи преподавателя и видеоматериала, который визуализируется на экране с помощью видеопроектора. Отсюда следует, что основная трудность и проблема подготовки слайд-лекции состоит в создании этого видеоматериала и нахождении эффективных способов сочетания видеоматериала и живой речи преподавателя. Кроме того, речь может идти и о структуре самого видеоматериала, о последовательности слайдов, включаемых в видеоряд. В этом контексте надо сказать, что автором анализируемой диссертации разработана методика создания динамической слайд-лекции по курсу физики в вузе, реализуемая в несколько этапов: первый этап – построение модели содержания учебного материала; второй этап – формирование модели освоения (навигации) учебного материала; третий этап – написание текста каждой динамической слайд-лекции конкретного раздела курса; четвертый этап – структурирование по слайдам и визуализация учебных элементов динамической слайд-лекции; пятый этап – разработка методики обучения с применением динамической слайд-лекции.

Особенность проведения лекционных занятий с помощью динамических слайд-лекций

заключается в том, что предлагаемая форма не устраняет лектора из учебного процесса. Основной звуковой ряд – это голос самого лектора, который диктует формулировки законов, определений, комментирует содержимое слайдов, регулирует темп лекции и смены слайдов. При такой организации учебного процесса изменяется не только роль преподавателя, но и студента. Студент постоянно включен в учебный процесс через образовательную среду курса. Занятия в форме слайд-лекций переходят из плоскости усвоения в плоскость исследования, максимально реализуются функции лекции. При этом вырастает эмоциональный фактор в восприятии студентами нового материала, повышается уровень мотивации студентов и в полном объеме остается общение студентов с преподавателем.

Следует сказать, что слайд-лекции способствовали появлению новых методических приемов обучения: построение анимационного рисунка; визуализация физического явления с помощью динамического двухмерного рисунка; создание центров «кристаллизации» учебных элементов; поэтапный вывод сложных математических формул; наблюдение за компьютерной моделью физического явления; наблюдение физического процесса или явления в видеофильме; построение сводной таблицы понятий по теме.

Говоря о структуре динамической слайд-лекции, Е.И.Аксенова отмечает ее мобильность: лектор в процессе занятия может в режиме реального времени изменить структуру подачи учебного материала. Кроме того, выделяется положение о том, что использование динамических слайд-лекций позволяет систематизировать учебный материал таким образом, что каждый слайд содержит логически заверченный учебный элемент. Отсюда можно выделить на дидактическом уровне такое свойство структуры слайд-лекции, как мобильность (вариативность, гибкость и т.п.). Интересна и мысль о том, что каждый слайд содержит логически заверченный учебный элемент. В контексте модульного подхода можно говорить, что каждый слайд содержит учебный модуль (или минимодуль, микромодуль и др.).

Основная идея исследования А.М.Новикова [8] состоит в том, что эффективность обучения в вузах будет повышаться, если на каждой лекции использовать экспресс-контроль знаний, проводимый в форме письменной самостоя-

тельной работы. Причем содержанием контроля является учебный материал, изученный в ходе самостоятельной работы и на предыдущих лекциях. Им определены психолого-педагогические требования к комплексу учебно-методических материалов на основе технологий лекционного экспресс-контроля. Хотя автор и не пишет о средствах экспресс-контроля, ясно, что для его проведения используются современные ИКТ технологии, которые позволяют оперативно провести контроль и получить результаты анализа работ студентов.

В.В.Леменковой [7] разработана методика создания и применения информационно-коммуникационных средств сопровождения лекций по физике. По сути, речь идет о двух методиках. Первая – это методика создания информационно-коммуникационных средств сопровождения лекций по физике. Ключевой элемент этой методики заключается в том, что эти средства создаются в соответствии с графом содержания, отражающим структурные элементы физической теории. Здесь надо сказать о том, что в исследовании под информационно-коммуникационным средством понимается презентация того или иного фрагмента изучаемого учебного материала. Поэтому речь, собственно говоря, идет о методике создания презентации, то есть о том, какое отобрать содержание для слайда и на какой основе это сделать. В данной работе такой основой является структура физической теории, исходя из которой строится граф содержания.

Вторая методика – это методика использования информационно-коммуникационных средств на лекции. Здесь автор показал, что следует опираться на требования дидактических принципов преемственности, избыточности информации, активизации внимания, учет логики изложения учебного материала. Кроме того, в работе обоснована структура эффективной деятельности преподавателя по подготовке и проведению лекций с использованием информационно-коммуникационных средств (выбор типа лекции, выбор средств управления вниманием студентов при усвоении учебного материала, послелекционный анализ) и определены критерии эффективности лекций по физике (уровень внимания студентов на лекции; уровень усвоения студентами учебного материала; уровень удовлетворенности студентов и преподавателей лекцией; уровень

послелекционной учебно-познавательной активности студентов).

В то же время следует отметить, что вне поля зрения автора остались вопросы взаимосвязи структурных компонентов лекции как формы организации обучения и использования презентаций (а именно, не раскрыты вопросы о том, на каком этапе лекции, когда и как необходимо использовать презентации. Требуют рассмотрения и проблемы соотношения презентаций как средства наглядности и слова преподавателя; использования презентаций как средства создания проблемных ситуаций; соотношения деятельности преподавателя и студента на лекции с презентациями и др.

Рассмотрим еще работу Н.М.Виштак [3], в которой раскрывается лекционный электронный комплекс как средство активизации учебной деятельности студентов вуза. Прежде всего, отметим, что автор исследования отмечает мысль о том, что, несмотря на информатизацию образования, «в педагогической системе субъектные отношения между обучающим и обучаемым остаются первостепенными» [3, с. 12]. На этом акцентируем внимание, ибо мы также полагаем, что какой бы высокой не была степень информатизации обучения, первостепенную роль все же будут играть субъект-субъектные отношения педагога и обучающегося (обучающихся).

Автором показано, что в условиях всесторонней информатизации образования активные формы лекций эффективно дополняют традиционные. Но при этом необходимо создание комплексного лекционного учебно-методического обеспечения, используемого как на аудиторных лекционных занятиях, так и при организации самостоятельной работы студентов по изучению лекционного учебного материала. Отсюда следует, что одной из важных особенностей современной лекции с использованием информационно-компьютерных технологий является объективная необходимость наличия комплексного учебно-методического обеспечения. Можно, однако, возразить, что это было необходимо и при реализации традиционных лекционных форм. Признавая это, все же отметим, что в современных условиях имеет место принципиально новая ситуация. Она связана с несколькими факторами. Во-первых, с тем, что ИКТ как инновационное средство обучения обладают большими возможностями для повышения эффективности обучения, но

эти возможности для своей реализации требуют наличия адекватного учебно-методического обеспечения (в виде комплекса презентационных слайдов, банка электронных диагностических средств и др.). Во-вторых, в новых условиях существенно повышается роль самостоятельной работы студентов, которая также требует значительного внимания с точки зрения ее проектирования и учебно-методического обеспечения. Отметим, что в условиях, когда информация доступна каждому и в любое время, особенно важно разработать учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов, которое позволяет задать основной вектор для этой работы.

Важно отметить, что обоснованно выделены три группы требований к лекционным электронным комплексам: дидактические, организационно-методические и технологические требования. Дидактические требования включают три подгруппы требований к проектированию электронного лекционного комплекса. Первая – содержание должно соответствовать требованиям ФГОС (заметим, что это атрибутивное требование и, возможно, что его можно было специально не выделять – это само собой разумеется). Вторая – обеспечение нового уровня предъявления информации (учебного материала) за счет использования средств визуализации. Третья подгруппа дидактических требований состоит в том, что учебный материал следует так проектировать, чтобы его можно было использовать для решения двух задач (функций): предъявления на аудиторной лекции и для организации самостоятельной работы студентов. Организационно-методические требования регулируют вопросы организации и методики обучения с использованием ИКТ и включают: системность и последовательность в обучении; адаптируемость; возможность «индивидуальной траектории обучения»; направленность на формирование умений и навыков самоуправления учебной деятельностью студентов; обеспечение педагогического контроля и анализа показателей успешности обучения отдельного студента, студенческой группы, курса. Из этого перечня видно, что автор включает сюда требования как традиционных принципов обучения (системность, последовательность, индивидуализация), так и новые (адаптируемость, направленность на формирование навыков самоуправления учебной деятельностью, обеспече-

ние педагогического контроля и анализа результатов). Технологические требования связаны с условиями эффективной эксплуатации лекционного электронного комплекса: развитие; удобство ввода-вывода информации; обеспечение быстродействия, техническая мобильность; надежная защита информации. Как видим, эти условия касаются не педагогической стороны, а вопросов обслуживания информационной техники.

Таким образом, анализ диссертационных исследований позволяет сделать вывод о том, что в теории и методике профессионального образования накоплен определенный научный багаж в области совершенствования лекции как формы организации обучения в высшей школе в условиях информатизации образования. Обоснованы новые виды лекций (слайд-лекция), предложены методики проектирования и реализации лекций с применением информационно-компьютерных технологий, выявлены условия эффективной реализации ряда функций обучения на современной лекции. Одновременно в данных исследованиях недостаточно уделено внимание вопросам использования информационно-компьютерных технологий в структуре различных типов лекций, сочетания слова преподавателя и компьютерных презентаций на различных этапах в структуре лекции. Остались лишь фрагментарно рассмотренными вопросы проектирования и реализации лекций с учетом информатизации современного высшего профессионального образования.

Литература

1. Аксенова, Е.И. Методика создания и применения динамических слайд-лекций при обучении

- физике вуза. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 22 с.
2. Бельцин, И.В. Лекционный мультимедийный комплекс как средство активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Барнаул, 2003. – 21 с.
3. Виштак, Н.М. Лекционный электронный комплекс как средство активизации учебной деятельности студентов вуза. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 23 с.
4. Грунис, М.Л., Кирилова, Г.И., Пшеничный, П.В. Реализация информационно-средового подхода в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. – 2013. - № 5. – С. 151-156.
5. Загвязинский, В.И. Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса // Образование и наука. – 2014. - № 2. – С. 34-46.
6. Ибрагимов, Г.И. Современные проблемы дидактики профессиональной школы // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 5. – С.10-26.
7. Леменкова, В.В. Повышение эффективности лекций по физике на основе применения информационно-коммуникационных средств. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2010. – 20 с.
8. Новиков, А.М. Применение технологий лекционного экспресс-контроля. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Санкт-Петербург, 2010. – 20 с.
9. Семенова, Н.Г. Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения студентов технических вузов электротехническим дисциплинам. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Астрахань, 2007. – 21 с.
10. Техтеренов, С.А. Повышение эффективности обучения в вузах МЧС России на основе увеличения информационного накопления лекций. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Санкт-Петербург, 2010. – 20 с.

УДК 37.035.6

О ТЕХНОЛОГИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Г.Ф.Юсупова

Аннотация

В статье рассматриваются особенности образовательного пространства в национально-региональных условиях Татарстана; рассматривается сущность понятия “языковая личность”. Анализируется авторская технология поликультурного языкового развития детей. Предлагается система речевых упражнений для работы над словом. Сделан вывод о том, что дошкольная развивающая поликультурная языковая среда благоприятна для трехязычного развития ребенка, и позитивно влияет на становление языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, поликультурная языковая среда, дошкольный возраст, технология, система речевых упражнений, развитие звуковой стороны речи, нейролингвистическое программирование.

Abstract

The article discusses the features of educational space in the national - regional conditions of Tatarstan. The meaning of the phrase "linguistic identity" is considered. We analyze the author's technology of multilingual children's growth and propose the system of speech exercises to work with words. It is concluded that the pre-school developing of the multicultural language environment is favorable for the development of a trilingual child, and has a positive influence on the development of linguistic person.

Keywords: linguistic identity, multicultural language environment, preschool age, pedagogical technology, the system of speech exercises, the development of sonic aspects of speech, neuro-linguistic programming.

Языковую личность XXI века (вслед за В.Ф.Габдулхаковым, Ю.Н.Карауловым и др.) мы определяем как личность, реализованную в языке, личность с ярко выраженным национальным самосознанием, личность, обладающую высоким уровнем межкультурной и полилингвальной компетенциями, владеющую двумя-тремя языками, личность, толерантную и приобщенную к общечеловеческим ценностям [5, 6, 7, 8, 9].

Актуальна проблема развития поликультурного образования для всех регионов и территорий России. Особую остроту проблема трехязычного образования приобрела в Татарстане, где в последнее десятилетие наблюдается большой интерес к изучению английского языка во взаимосвязи с русским и татарским. Причем эту проблему видит и Правительство Республики Татарстан, а Министерство образования и науки РТ предпринимает активные меры по открытию садиков с трехязычной развивающей подготовкой.

В настоящее время иностранный язык – повсеместная практика, которая основана на современных и эффективных технологиях обучения иностранному языку, здоровьесберегающих технологиях, с учетом личностно-ориентированного подхода, возрастных особенностей детей дошкольного возраста.

Гражданское общество формируется там, где люди живут, работают, растят детей, строят планы на будущее. Диапазон содержательной вариативности поликультурного обучения задается самим присутствием региональной и этнокультурной частей в составе федерального государственного образовательного стандарта. Цели развития поликультурного образования неотделимы от общей стратегии модернизации российского образования, опирающейся на принцип сбалансированности социальных, этнокультурных и национальных интересов граждан. Развитие поликультурного образования обусловлено не только современными историческими и социокультурными

предпосылками, но и опирается на ряд традиций отечественной и зарубежной философии, педагогики и психологии.

Качество развивающей подготовки детей в дошкольных образовательных учреждениях, уровень их готовности к обучению в школе, степень адаптации к школе, сверстникам и учителям во многом зависят от уровня развития у детей коммуникативных способностей.

Поликультурное языковое развитие дошкольника – очень сложный процесс, он требует не только разнообразных методов, средств, целенаправленности, но и длительного времени. И, конечно же, только систематическая, продуктивная, целенаправленная работа по ознакомлению детей с разными народами, их языками, их культурой, традициями, поможет детям сформировать толерантность и осознать полное представление о многонациональном Российском государстве и других зарубежных странах.

Традиционные подходы к поликультурному языковому развитию дошкольников исходят из того, что это языковое развитие способствует становлению у обучающихся целостного и реального представления о современном поликультурном мире стран родного и изучаемого языков, а также их подготовке к адекватной межкультурной коммуникации с представителями других стран и культур.

В нашей системе речевых упражнений работа над словом занимает одно из самых важных мест. Овладение словарным составом языка - необходимое условие освоения его грамматического строя, развития связной монологической речи, воспитания звуковой стороны слова (многомерность). Работа над словом – это прежде всего работа по осмыслению его значения по схеме (русский, английский, татарский). Дошкольника необходимо знакомить с разными значениями одного и того же слова, чтобы обеспечить семантически адекватное его использование, формирование обобщенного представления о слове. Развитое

у ребенка умение употреблять слова и словосочетания сообразно контексту, речевой ситуации создает предпосылки для свободного и гибкого обращения с языковыми средствами при построении высказывания. Но словарь дошкольников нуждается не только в количественном обогащении, но и в качественном совершенствовании. Для этого требуется особая педагогическая работа по уточнению значения слов (на русском, английском, татарском языках), обучению семантически адекватному употреблению синонимов, антонимов, многозначных слов, развитию умения понимать переносные значения.

Практика показывает, что ценны занятия по развитию всех сторон речи: звуковой, лексической, грамматической (многомерность) — во взаимосвязи с развитием связной монологической речи и развитием детского словесного творчества.

В развитии словаря дошкольников крайне важным является принцип объединения слов в тематические группы. Единицы языка связаны друг с другом. Совокупность слов, составляющих тематический ряд, образует семантическое поле, которое располагается вокруг ядра. Например, многозначное слово «игла» в значении «лист хвойного дерева» входит в семантическое поле: дерево - ствол - ветви - хвоя - зеленая - пушистая, растет - опадает; игла для шитья входит в другое семантическое поле: шить - зашивать - вышивать - платье - рубашка - узор - острая - тупая и т.д. («инэ» - «кылыслы агач» мәгънәсен житкерэ һәм семантик кыры: агач - кәүсә - батаклар - ылыс - яшел - йөнтәс - үсә - коела; тегәр өчен яраклы инэ башка семантик кырга керә: тегәргә - чигәргә - күлмәк - бизәк - үткән - тупас һәм башкалар). Если слово имеет много значений, явление полисемии, то вопросы заставляют ребенка подумать над разными значениями одного и того же слова игла швейная, сосновая, медицинская и т.д.

Таким образом, если ребенок будет осознавать значение слова и одновременно видеть возможности сочетаемости этого слова с другими, изменение слова, его грамматические формы, языковые лингвистические, способности ребенка будут развиваться успешнее.

Развитие звуковой стороны речи тесно связано с обучением ребенка грамоте, умением распознавать место звука в слове, вычленять звуки шипящие, свистящие, сонорные, твердые и мягкие, гласные и согласные. Все

эти умения необходимы ребенку для дальнейшего обучения его чтению. Воспитание звуковой культуры речи включает работу по обучению правильному звукопроизношению, которая всегда выделялась как ведущая линия развития речи детей 3—4 лет. Например: «Ша-ша-ша — мы купаем малыша; шу-шу-шу — дам грибочек малышу; ши-ши-ши — где гуляют малыши? или: жа-жа-жа — мы увидели ежа; жу-жу-жу — мы грибок дадим ежу; жи-жи-жи — где грибы берут ежи?» («һау-һау-һау - дисен, һаман нигә һаулайсың?; мө-мө-мө - мөгәрәп килә сьер Мөһирә; үчти-үчти-үчтеки, үсмәгәнгә кечтеки»). Такие упражнения помогают детям освоить интонацию вопроса и развивают у них чувство ритма. Вычленяя звук при четком произнесении слова, фразы, ребенок подводится к пониманию терминов «звук», «слово». Необходимо более пристальное внимание уделять воспитанию интонационного чутья, темпа речи, дикции, силы голоса, поскольку в этих умениях заложены наиболее важные условия дальнейшего развития всех сторон речи.

Развитие звуковой стороны речи дошкольников тесно связано с обучением их грамоте, умением распознавать место звука в слове, вычленять звуки шипящие, свистящие, сонорные, твердые и мягкие, гласные и согласные. Все эти умения необходимы ребенку для дальнейшего обучения его чтению. Уточнение артикуляции и произношения звука очень важно в процессе работы по развитию речи дошкольников. Но без предварительной работы по развитию артикуляционной моторики у детей представляется невозможным. Предварительная работа позволяет привлечь внимание детей к положению органов артикуляции, усилить кинестетические и слуховые ощущения. Данный вид речевой работы проводится коллективно в виде заучивания и проговаривания стихотворений и речёвок, насыщенных соответствующим звуком или включающих в себя звукоподражание. Такая форма действительно эффективна, если звук появляется у ребенка спонтанно и уже достаточно автоматизирован в самостоятельной речи. Если же данный звук еще не сформирован, или процесс автоматизации не завершен, то происходит фиксация дефектного звука в речи ребенка, что в дальнейшем потребует кропотливой коррекционной работы. Исходя из этого, целесообразнее со-

вмещать работу по уточнению положения органов артикуляции при данном звуке с проговариванием речёвок. При этом проговаривание воспитателя должно быть четким, с хорошей артикуляцией наиболее значимых моментов, т.е. не быстрым, умеренным темпом. Очень важно научить ребенка внимательно слушать, улавливать смысл услышанного и отвечать на соответствующие вопросы. Поэтому не стоит стремиться читать ребенку много. Лучше с ним чаще беседовать о прочитанном, научить пересказывать услышанное, точно выражать свои мысли, высказывать отношение к прочитанному. Полезно и упражнять память ребенка, предлагая ему заучивать небольшие стихотворения, потешки.

Для развития связной речи желательно развивать у детей способность придумывать небольшие рассказы по сюжетным картинкам, правильно их составлять. Взрослый может направляющим вопросом подтолкнуть в нужном направлении детскую мысль. Для развития речи дошкольников целесообразно практиковать и такое задание, как придумывание конца недочитанного рассказа, чтение которого прервано на интересном месте. Система речевых упражнений и игровых, творческих заданий есть эффективным средством развития детской фантазии заставляя ребенка логически мыслить, побуждает к активности.

Авторская технология в процессе развития полилингвальной личности, реализуя систему упражнений и игровых заданий (многомерность), учитывает достижения теории нейролингвистического программирования (НЛП), которая представляет собой процесс языкового развития в виде движения информации сквозь нервную систему человека.

Согласно модели НЛП, выделяются:

1. Вход информации, ее хранение, переработка и выход – воспроизведение в той или иной форме.

2. Два вида информации: сенсорная (нейро-) и вербальная (лингвистическая), откуда и произошло название.

3. Три типа, три модальности детей, отличающихся развитием визуальных (через видение), аудиальных (через слышание) или кинестических (через прикосновение) каналов прохождения информации.

Два типа детей, отличающихся развитием различных полушарий мозга: левополушарные (где локализованы процессы логического,

вербального мышления) и правополушарные (где в основном сосредоточены эмоциональные процессы).

Большое значение в развитии полилингвальной личности имеет первичное восприятие слова и последующая система работы с ним на любом языке. Эмоциональное первичное восприятие положительно влияет на развитие устной речи. Психологи выделяют такие процессы памяти, как запоминание (закрепление), воспроизведение (актуализацию), сохранение и забывание. Названные процессы относятся к любому виду памяти. Принцип опоры на доминирующий тип личности (левополушарный, правополушарный; визуалы, аудиалы, кинестетики - многомерность) (по Н.Г.Марковой) [1] в практической деятельности играет существенную роль при развитии поликультурной языковой личности; память детей носит избирательный характер; запоминание материала зависит от анатомической структуры памяти; облегчается запоминание учебного материала, т.к. учащиеся пользуются различными мнемотехническими приемами при наличии положительных мотивов и стимулов; реализуя данный принцип, педагог главное внимание уделяет доминирующему типу личности. Согласно современным нейропсихологическим представлениям, любая психическая деятельность обеспечивается совместной работой обоих полушарий головного мозга, причём на различных этапах её существует полушарная спецификация, основанная на различных способах обработки информации правым полушарием и левым полушарием.

Практика показывает, что необходимо научить детей запоминанию, воспроизведению и написанию изучаемых слов по их образу. Этот образ должен быть очень ярким и стойко сохраняться в его памяти, находить необычные ассоциации, картинки, которые по «методу связки» соединяют его с информацией, которую надо запомнить.

Для этого необходимо знать, какой анализатор, зрительный или слуховой, работает у детей интенсивно, потому что при запоминании слов – приоритет за ведущей модальностью детей («визуалы» или «аудиалы»).

Специалисты уже давно доказали, что человек воспринимает внешний мир и отражает его образы – это способность восприятия; он разбирается в этих образах, выделяет в них существенное, укладывает их в нужные кон-

цепции – это способность интеллекта; он на долгое время удерживает представления и идеи в своём внутреннем мире – это способность памяти [1, 5, 6, 7, 8, 9].

Таким образом, проведенные эксперименты, показали, что удивительная яркость и красочность образов, способность сохранять их на долгие годы и снова вызывать их по своему усмотрению дают возможность запоминать практически неограниченное число слов и сохранять их на определенное время.

Литература

1. Маркова, Н.Г. Развитие речевой деятельности младших школьников средствами ассоциативного воображения: дис. ... канд. пед. наук / Н.Г.Маркова. – Казань, 2003. – 245 с.
2. Юсупова, Г.Ф. Педагогическая технология поликультурного языкового развития детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук / Г.Ф.Юсупова. – Казань, 2012. – 214 с.
3. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – М., 1990.
4. Гильфанова, Д.Р. Темпоральность художественного текста на материале английского и татарского языков / Д.Р.Гильфанова. – Тюмень, 2005.
5. *Gabdulhakov V.F. Methodology of multicultural education: Monograph: Academic essays / The University of Oxford. UK., 2014. - 138 p.*
6. *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.*
7. *Valerian F. Gabdulchakov. The Problems of Language Personality Formation in Russia (the Analysis of Language Processes and Pedagogical Technologies) Procedia - Social and Behavioral Sciences. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», Volume 146, 25 August 2014, Pages 158-162.*
8. *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.*
9. *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.*

УДК 651.012.4 + 658.3 - 057.17

ЛИЧНОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ КАРЬЕРНО УСПЕШНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ

А.Р.Халфиева

Аннотация

Статья посвящена исследованию конкурентоспособности в структуре личности менеджера. Было выявлено, что конкурентоспособность, являясь интегративным качеством, тесно взаимосвязана с коммуникативными и организаторскими склонностями, решительностью, инициативностью, мотивацией к успеху и уверенностью в себе, объединяя их в общую структуру. При этом в данную интегративную структуру, образованную конкурентоспособностью, включаются не все положительные качества, выделенные в психологии управления как свойственные успешному руководителю. Материалы статьи могут быть полезными в процессе профессиональной подготовки менеджеров.

Ключевые слова: менеджер, карьерный рост, профессионально-важные качества личности руководителя, конкурентоспособность, корреляционный анализ.

Abstract

The article is devoted to the study of competitiveness in the structure of the personality of a Manager. It was found that competitiveness, which is an integrative quality, is closely connected with communication and organizational aptitude, determination, initiative, motivation for success and confidence and combines them into a common structure. It was also observed that integrative structure formed by competitiveness, includes not all positive qualities highlighted in the psychology of management (as characteristic of a successful leader). The article can be useful in the process of professional training of managers.

Keywords: manager, career growth, professionally important qualities of a manager, competitiveness, correlation analysis.

На сегодняшний день, в условиях одно-временного усиления конкуренции и взаимозависимости субъектов деловой активности и нарастающих изменений, на смену традиционным взглядам и подходам в управлении приходит менеджмент XXI века. Современные условия управления требуют от менеджера нового поколения способности управлять динамическим равновесием организации, основу которого составляют разнонаправленные силы развития и стабильности, умение сочетать партиципативные и иерархические методы управления. Это предполагает наличие принципиально новых деловых качеств и умений, но определенного психологического склада личности как базового условия его эффективности [2].

Следует отметить, что способность к управленческой, предпринимательской деятельности, как и другие личностные качества, проявляются сравнительно рано. Хотя этому порой не придается особого значения. Однако в последние годы отношение педагогов и психологов к этой проблеме и за рубежом, и особенно у нас в стране резко изменилось. Отечественная психология управления в настоящее время занимается проблемами описания психологических характеристик личности менеджера (А.А.Алабугин, А.А.Гордеев, А.П.Двинин, А.А.Емельянова, Л.Н.Качалина, А.И.Китов, И.Д.Ладанов, Л.Ф.Никулин, Ф.М.Русинов, А.Л.Свенцицкий, Л.В.Фиткин, В.М.Чернышови др.). Среди зарубежных авторов, изучающих профессиональную карьеру менеджера, необходимо выделить Э.Воутилайнен, М.Вудкок, Й.Ниссенен, Т.Санталайнен, Д.Фрэнсис. Профессионально важным качествам руководителей посвящено достаточно большое количество работ, в числе которых труды Л.И.Абалкина, Л.В.Андрухина, А.Н.Картежниковой, В.Л.Марищук, Л.М.Митиной, М.М.Тхуго, А.В.Фивейского, Н.В.Чигиринской и др.

Как отмечает В.И.Андреев [1], попытка перечислить все наиболее значимые качества менеджера как творческой личности показала, что только наиболее значимых удается выделить порядка 50-60 качеств. Однако основу системообразующих качеств, характеризующих менеджера с точки зрения его творческого потенциала, может быть выделено порядка 10-

15. На их базе и осуществляется непрерывное его саморазвитие как творческой личности.

Среди качеств менеджера, по мнению Б.Миллера, можно назвать следующие: «профессиональную компетентность, профессиональную честность, способность к риску, обязательность, предприимчивость и постоянную одержимость делом, умение руководителя слушать собеседника, умение говорить так, чтобы поняли подчиненные, без двусмысленностей в постановке задач, с учетом возраста, психологии, опыта, темперамента, умение правильно писать, вести деловую переписку, умение вести себя с людьми...» [3, с. 3-5].

К личностным качествам менеджера относят также коммуникабельность, управленческий талант, позволяющий увлекать людей за собой, уверенность, организаторские способности, ораторский талант, инициативность, самокритичность, желание брать ответственность, справедливость, гуманность, открытость, умение держать свое слово, последовательность в действиях, жизнелюбие [8, 9].

В работе В.А.Сухарева [7] выделены следующие качества личности руководителя: наличие воображения, знание, умение руководить другими, хорошо организовать дело, решительность, беспощадность, привлекательность. Следует обратить внимание на то, что никто из вышеназванных авторов в числе наиболее важных качеств менеджера не называет конкурентоспособность как одну из важных личностных качеств менеджера.

Тем не менее, необходимо особо отметить, что понятие «конкурентоспособность» очень часто используется как синоним слова «успешность», а сегодня одним из требований современного менеджмента к личности руководителя является способность приводить к успеху, как себя самого, так подчиненных, в чем немаловажную роль играет высокий уровень сформированности личностного свойства конкурентоспособности.

В отечественной науке понятия «конкуренция» и «конкурентоспособность» начали активно использоваться в связи с переходом России к рыночной экономике. В настоящее время, как подчеркивает О.Абдуллина [2], существует реальная конкуренция на рынке труда, успех в которой зависит от специальной

подготовки специалиста, наличия у него личностных качеств, позволяющих занять свое место в социальной структуре общества, удовлетворять свои притязания, потребности в самореализации.

Конкурентоспособность – свойство личности, характеризующее как степень удовлетворения конкретной потребности по сравнению с лучшим аналогичным лицом, представленном на данном рынке, так способ выдержки конкуренции в сравнении с аналогичным объектом других производителей [7]. Конкурентным можно считать менеджера, который имеет явные преимущества по сравнению с другими менеджерами благодаря своему личному и профессиональному потенциалу, способности выдерживать конкуренцию (конкурс, выборы и др.), преодолевать барьеры, ограничения, добиваться успеха в жизни, профессиональной деятельности, закрепляя эту успешность в сознании других людей, сделав собственные действия определенной нормой, примером, эталоном для других.

Таким образом, анализ литературы по данной теме показывает, что конкурентоспособность, можно считать одним из основных структурообразующих психологических свойств в структуре личности руководителя. Для доказательства этого предположения следовало

выяснить характер взаимосвязи конкурентоспособности с другими показателями структуры личности руководителя. Для этого было организовано и проведено исследование, в котором в качестве испытуемых принимали участие менеджеры трех уровней управления: операционные управляющие; middle менеджеры и топ-менеджеры. В качестве основных предполагаемых коррелятов конкурентоспособности диагностировались наиболее часто встречающиеся в литературе характеристики личности успешных менеджеров. Это: коммуникативные и организаторские способности, волевые особенности личности, уверенность в себе и мотивация успеха и боязни неудачи. Для их диагностики в нашем исследовании применялись методики: «Коммуникативные и организаторские способности» [5], методика диагностики мотивации успеха и боязни неудачи, методика диагностики волевых особенностей личности М.В.Чумакова [6] и опросник Рейзаса, выявляющий степень уверенности в себе [5]. Для диагностики конкурентоспособности использовалась шкала «Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности» [1]. Всего анализу подверглись пятнадцать показателей, выделенных с помощью пяти методик. Исследуемые показатели и их средние значения представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Исследуемые показатели и их средние значения

№	Показатели	Средние значения показателей	Методики
1	Личностная конкурентоспособность	20,10	I. Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности
2	Коммуникативные склонности	14,45	II. КОС-2
3	Организаторские склонности	14,90	
4	Мотивация успеха и боязнь неудачи	14,75	V. Методика диагностики мотивации успеха и боязни неудачи
5	Ответственность	6,20	III. Диагностика волевых особенностей личности
6	Инициативность	6,30	
7	Решительность	4,05	
8	Самостоятельность	5,60	
9	Выдержка	6,60	
10	Настойчивость	4,65	
11	Энергичность	6,90	
12	Внимательность	6,00	
13	Целеустремленность	7,35	
14	Уверенность-неуверенность	16,20	VI. Опросник уверенности в себе

15	1 - линейный, 2 - среднего звена, 3 - топ-менеджер	1,85	IV. Уровень профессиональной карьеры
----	--	------	--------------------------------------

Примечание: жирным шрифтом выделены показатели, средние значения которых выше среднего уровня диагностической шкалы.

Оказалось, что среднее значение конкурентоспособности у менеджеров исследуемой выборки соответствует среднему уровню диагностической шкалы, т.е. является типичной величиной для данной возрастной группы испытуемых, что касается остальных выделенных показателей личности менеджеров, то коммуникативные, организаторские склонности и инициативность превосходят средний уровень диагностических шкал, что свидетельствует о

необходимости проявления этих качеств руководителю любого звена.

Для исследования характера взаимосвязей показателей конкурентоспособности (пок. 1) с другими исследуемыми показателями применялся математический аппарат корреляционного анализа. Значение достоверных коэффициентов корреляций приводятся в таблице 2.

Таблица 2.

Значения коэффициентов корреляций исследуемых показателей

Коррелирующие показатели	Коэффициент корреляции	Уровень значимости коэффициентов корреляции и их критические значения
1-2	0,61	$p \leq 0,01 (t=0,56)$
1-3	0,67	$p \leq 0,01 (t=0,56)$
1-4	0,59	$p \leq 0,01 (t=0,56)$
1-6	0,64	$p \leq 0,01 (t=0,56)$
1-7	0,59	$p \leq 0,01 (t=0,56)$
1-14	0,66	$p \leq 0,01 (t=0,56)$
1-15A	0,52	$p \leq 0,05 (t=0,44)$
1-9	0,45	$p \leq 0,05 (t=0,44)$
1-11	0,52	$p \leq 0,05 (t=0,44)$

В первую очередь, полученные результаты свидетельствуют о том, что личностная конкурентоспособность (пок.1) и уровень профессиональной карьеры менеджеров (пок.15) взаимосвязаны между собой ($p \leq 0,05$). Можно утверждать, что конкурентоспособность способствует карьерному росту менеджеров, успешному продвижению их по административной лестнице. Поскольку аппарат корреляционного анализа не позволяет говорить о направлении влияния параметров друг на друга, возможно утверждать и обратное: в процессе карьерного роста формируется конкурентоспособность личности.

Важно отметить, что лицам с хорошо сформированным личностным качеством – конкурентоспособностью более, чем лицам с низкими его значениями, свойственны такие характеристики как инициативность, решительность, коммуникативные и организаторские склонности, мотивация успеха и уверенность в себе. Это подтверждается прямой взаимосвя-

зью (на уровне значимости $p \leq 0,01$) показателя «Личностная конкурентоспособность» с показателями «Инициативность», «Решительность», «Коммуникативные склонности» и «Организаторские склонности», «Мотивация успеха и боязнь неудачи», «Уверенность неуверенность».

Таким образом, чем выше личностная конкурентоспособность менеджера, а именно уровень его межличностного взаимодействия, характеризующийся достижением целей в условиях противоборства с добивающимися этих же целей другими индивидами или группами личности, тем выше у него способность к самостоятельным волевым проявлениям, которые выражаются в самостоятельной постановке целей и в самостоятельной организации действий, направленных на достижение этих целей. Также с высоким уровнем конкурентоспособности у менеджеров увеличивается способность и умение (навык) самостоятельно и своевременно принимать ответственные ре-

шения и упорно реализовывать их в реальной деятельности, умение общаться, не теряться в новой обстановке, быстро находить друзей, стремится расширить круг своих знакомых. Немаловажным является тот факт, что чем выше у менеджера конкурентоспособность, тем более они мотивированы на успех, лучше понимают себя, свои возможности, знают, чего им достаточно для преодоления любых возникающих препятствий и решения проблем при достижении поставленной цели.

Менее значимы, однако достоверны (на уровне значимости $p \leq 0,05$) корреляции между показателями «Личностная конкурентоспособность» и «Энергичность» и «Выдержка». Это говорит о том, что чем выше способность выдерживать конкуренцию, противостоять соперникам в чем-либо, тем больше они должны проявлять такое качество, как действовать намеренно, напрягая физические и духовные силы, а не под влиянием безотчетного стихийного порыва.

Следует обратить внимание на то, что выявленные взаимосвязи показателей личностной конкурентоспособности и другими структурообразующими показателями можно трактовать двояко: с одной стороны, конкурентоспособность имеет влияние на развитие таких личностных качеств менеджера как коммуникативные и организаторские склонности, решительность, инициативность, мотивация достижения успеха, уверенность в себе, энергичность, выдержка и профессиональная успешность, проявляющаяся в продвижение вверх по карьерной лестнице. С другой стороны, полученные результаты могут также говорить и о влиянии указанных выше личностных качеств на развитие конкурентоспособности личности менеджера.

В итоге проведенного исследования можно сказать, что конкурентоспособность – это интегративное свойство личности [1], однако оно объединяет в себе далеко не все положительные качества личности менеджера. В частности, судя по результатам нашего исследования, в структуру качеств, объединённую кон-

курентоспособностью, не включается самостоятельность, внимательность, целеустремлённость и настойчивость. По-видимому, эти качества являются необходимыми, но недостаточными, чтобы способствовать карьерному росту менеджера. Более необходимыми для этого являются хорошо развитые коммуникативные и организаторские склонности, волевые особенности личности, такие как инициативность, решительность, энергичность, выдержка. Необходимо развивать у студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент», а также лиц, ориентированных на управленческую деятельность эти качества путем введения в программы обучения специальных тренинговых программ, так как именно вышеназванные качества помогают достигать менеджерам различного уровня профессионального успеха в условиях жесткой конкуренции, которая существует на сегодняшний день.

Литература

1. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И.Андреев – Казань: Изд-во Центр инновационных технологий, 2009. – 468 с.
2. Вудкок, М. Раскрепощенный менеджер Френсис Д. – М.: Изд-во Дело, 1991 – 320 с.
3. Миллер, Б. Такой простой и сложный менеджмент! (Интервью) Б.Миллер // Огонек. – 1989. – № 9. - Февраль. – С. 3-5.
4. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Митина Л.М. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2003.
5. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - С.113-114
6. Чумаков, М.В. Диагностика волевых особенностей личности / М.В.Чумаков // Вопросы психологии. – 2006. - № 1. – С. 169-178.
7. Шаповалов, В.И. Формирование конкурентоспособной личности в условиях школьного дополнительного образования. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2004.
8. <http://www.uraledu.ru/node/16057>
9. http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3437

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37:159.9(075.8)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ – НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

И.А.Нигматуллина

Аннотация

Обращение к проблеме обучения в течение всей жизни обусловлено актуальностью проблемы изучения процесса становления и развития модели обучения в течение всей жизни в отечественной и зарубежной педагогике с целью выделения нового направления ее развития – инклюзивного обучения в течение всей жизни лиц с особыми образовательными потребностями как фактора их конкурентоспособности на глобализирующемся рынке труда.

Ключевые слова: обучение в течение всей жизни, непрерывное образование, профессиональная подготовка, единое образовательное пространство, инклюзивное обучение в течение всей жизни.

Abstract

The appeal to the problem of life-long education is caused by relevance of the problem of studying of process of formation and development of model of life-long education in domestic and foreign pedagogy for the purpose of allocation of the new direction of its development, which is life-long inclusive education of people with special educational needs as a factor of their competitiveness on globalizing labor market.

Keywords: life-long education, continuous education, professional training, unified educational space, life-long inclusive education.

Статья подготовлена в рамках гранта для преподавателей магистратуры, организованного благотворительным фондом В.Потанина

XXI век знаменует собой новую эпоху, получившую название «Эра образования». Для нее характерны следующие черты: объединение национальных образовательных систем в единое европейское образовательное пространство; увеличение инвестиций в и формационные технологии и человеческие ресурсы; развитие высокотехнологичных отраслей; интеграция образования с наукой и производством и его ориентированность на международный рынок труда; интеллектуализация общественного труда; возрастание потребности в высококвалифицированных работниках способных самосовершенствоваться и готовых к обучению в течение всей жизни; расширение доступа к обучению через усиление механизмов распространения знаний посредством объединенных сетей распространения технологий [1]. Именно эти реалии выдвигает модель обучения в течение всей жизни, сложившаяся в результате историко-педагогических, предпосылок на базе накопленного опыта и представляет собой “пример диалектического перехода к качественно новому этапу развития образова-

ния” [2]. Предназначение образования в рамках реализации модели обучения в течение всей жизни состоит в предоставлении каждому человеку возможности осуществить свой выбор жизненного пути, предполагающий сочетание конкретных профессиональных умений и знаний с удовлетворением потребностей индивидуального развития, формирования гражданских качеств и моральных установок [3].

О теоретическом осмыслении зарождения и развития модели обучения в течение всей жизни говорить сложно из-за существующих различий между феноменологическим и концептуальным становлением идеи обучения в течение всей жизни. В качестве феномена, согласно истории философско-педагогической мысли, идея обучения в течение всей жизни восходит к трудам ученых Европы XVII века, где констатируется идея о необходимости совершенствования человека на протяжении всего жизненного пути. В 1916 году американский педагог Дж. Дьюи отмечал, что каждому человеку должно быть обеспечено право “учиться у самой жизни и создавать условия жизни, по-

звolyающие всем учиться в процессе жизненно-го пути" [9]. Согласно взглядам ученого, обучение составляет одну из важнейших основ полноценной жизни человека, которая может закладываться в любом возрасте, а не только в детские или юношеские годы. Сам термин "обучение в течение жизни" впервые встречается в одноименной монографии Б.А.Йексли, изданной в Лондоне в 1929 г. [14]

С 30-х годов XX века идея обучения в течение всей жизни находилась, по меткому замечанию П.Джарвиса, в "дремлющем состоянии" [15]. Только во второй половине XX века она вновь стала обретать жизненную силу уже в концептуальном плане. В 1970 году ЮНЕСКО официально принята Концепция обучения в течение всей жизни как генеральная стратегия развития образования и как отражение растущего осознания важности знаний и постепенного повышения их роли и образованности населения для успешного развития общества и его граждан. В 1972 году ЮНЕСКО был издан доклад Э.Фора "Учиться быть", в котором отстаивалась идея необходимости обучения в течение жизни, как для отдельного человека, так и для общества в целом [10]. В докладе утверждалась важность образования для полноценного развития человека и высказывалась мысль о необходимости коренного переосмысления роли образования в обществе. В 1976 г. идея обучения в течение жизни достигла своего "совершеннолетия", которое связывают с принятием в США закона об обучении в течение жизни. 1996 год, провозглашенный в Европе как год "обучения в течение всей жизни", показал, что есть большой интерес и существует много мер к обучению в течение всей жизни на всех уровнях [11].

Первоначально модель обучения в течение всей жизни строилась на двух основополагающих моментах: расширении послеобязательного дополнительного образования взрослых и организации соответствующей системы, направленной на охват всей жизни человека, всех ее аспектов в рамках учебных заведений. Данный вариант модели предусматривал взгляд на образование только как на систематически организованную институциональную сущность, не учитывающую возможности обучения за рамками учебных заведений (за исключением традиционной дуальной системы). В этот период выдвигались инициативы, направленные на развитие открытого и дистан-

ционного обучения, которые затрагивали в основном квалификации, связанные с третичным образованием, что, естественно, не предполагало по-настоящему массового охвата образованием всех граждан. Это сужало рамки модели. Ее ограниченность была столь явной, что уже в материалах конференции ООН "Образование для всех" в 1970 г. содержался новый вариант формулировки, согласно которому модель ориентирована на "универсальность и качественное начальное или базовое образование для детей и неграмотных и недостаточно образованных взрослых" [4]. Однако подобное понимание было не единственным. Часто обучение в течение всей жизни трактовалось в узком смысле - как обучение взрослых или непрерывное профессиональное обучение [5]. На следующем этапе развития идея обучения в течение всей жизни трактовалась как дополнительное образование взрослых, что подтверждается крупной работой ученика Дж.Дьюи Э.Линдмана "Значение образования взрослых", международными конференциями в Кембридже, Эльсиноре, Монреале, Токио, Париже, Гамбурге, Софии, которые стали "этапами развития педагогической мысли в области образования взрослых" и способствовали разработке в западной андрагогике педагогических моделей конкретизации теории образования в течение жизни: "продолженное образование", "продолженное профессиональное образование", "возобновляемое образование", "общинное образование", "образование взрослых", "обучающаяся организация", "обучающееся общество" [2]. При детальном рассмотрении определений данных терминов, используемых в разных странах, становится очевидным, что единой и общепринятой их трактовки не существует. Есть лишь некое общее понимание. "Продолженное образование" подразумевает продолженное образование после колледжа, способствующее предоставлению возможности обучающимся для личного развития и профессионального совершенствования: усовершенствованию знаний, практических способностей и навыков в профессиональной области; предоставлению возможностей для приспособления к переменам, вызванным техническим прогрессом, для освоения другой профессии, если эти перемены сделали прежнюю работу ненужной; доступности в течение всей трудовой жизни без ограничений в отношении возраста, пола ранее полученного образования или за-

нимаемого положения. “Возобновляемое образование” означает получение образования “по частям” в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом с работой. Возобновляемое образование, по существу, базируется на том, что образовательные возможности должны “распределяться” по всем этапам трудовой жизни человека, чередуясь главным образом с практической деятельностью [6]. “Общинное образование”, по мнению Макконнелла, “продолжается в течение всей жизни; в ней делается большой акцент на активном участии в обучении и принятии решений самими учащимися; подчеркивается большое значение проблем и потребностей людей как основополагающих моментов для организации обучения; обучение проводится внутри определенных общин, независимо от того, выделяются ли они по местонахождению или по интересам; в ходе работы акцентируется процесс осуществления изменений; в большей степени используются методы и контексты неформального образования и непосредственного жизненного опыта” [12]. “Образование взрослых” представляет собой целенаправленную систематическую деятельность по приобретению и совершенствованию знаний и умений как в любых видах общих и специальных учебных заведений, так и посредством самообразования личности. В контексте модели «обучающейся организации» обучение рассматривается как получение навыков и умений использования накопленных теоретических знаний в практической деятельности.

Модель “обучающегося общества” носит обобщающий итоговый характер по отношению к предшествующим моделям и по своему содержанию выходит за границы педагогической проблематики, затрагивая характеристики всего общества и этим отличаясь от рассмотренных выше моделей. Главным положением данной модели является идея о том, что образование, рассматриваемое как обычное, массовое явление и неотъемлемое право каждого гражданина, не может быть реализовано только за счет добавления дополнительных программ обучения для взрослых, без изменения всей образовательной системы общества [13].

Констатируя вышеизложенное, необходимо отметить, что в современной интерпретации данные модели являются частными стратегия-

ми модели обучения в течение всей жизни, в связи с чем, в зарубежных исследованиях происходит некоторая подмена термина “обучение в течение всей жизни”, трактуемого как “lifelong education” (образование в течение всей жизни), терминами “recurrent education” (возобновляемое образование), “continuing education” (продолжающееся образование) и др.

Анализ научной литературы и документов об образовании показал, что в трудах российских ученых, политиков, также часто наблюдается или замена термина “обучение в течение всей жизни” на “непрерывное образование”, или их смешение в конструктивный сплав “непрерывное образование/обучение в течение всей жизни”, что наглядно продемонстрировано в Национальной Доктрине развития образования в Российской Федерации формулировкой задачи “непрерывность образования в течение всей жизни”. Это свидетельствует о не до конца сформировавшемся понимании различия этих двух моделей в образовании, обусловленное тем, что идея “непрерывного образования” в истории педагогической науки появилась значительно раньше, чем “обучение в течение всей жизни” и восходит к трудам Платона, Аристотеля, Авиценны, ученых древней Индии и Китая. В основе модели обучения в течение всей жизни лежит процесс непрерывного образования/обучения. Именно в рамках модели непрерывного образования формировались и апробировались ключевые положения модели обучения в течение всей жизни: различные формы и способы освоения новых базовых умений, новые модели финансирования и обеспечения качества профессионального образования, аккредитации ранее полученного образования и признания неформального обучения, а также использования открытого дистанционного обучения, инновационных методик обучения и т.д.

В настоящее время в России образовательная стратегия обучение в течение всей жизни развивается не только вертикально, охватывая все новые сегменты образования, но и горизонтально, включая все новые слои населения, в том числе лиц с инвалидностью и с особыми возможностями здоровья. Это обусловлено с одной стороны курсом государственной политики максимальной интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество, необходимостью изменения идеологии высшей профессиональ-

ной школы в отношении инвалидов, перехода от оказания образовательных услуг к курсу на социализацию [8]. С другой стороны результатами статистики, представленной Министерством образования Российской Федерации, согласно которой, в последние 10 лет прием инвалидов в вузы России увеличился втрое, удельный вес инвалидов среди студенчества составляет 0,4% (в европейских странах – 5%) [7]. Эти данные также свидетельствуют о необходимости реализации нового направления данной образовательной стратегии - инклюзивного обучения в течение всей жизни лиц с особыми образовательными потребностями.

На современном этапе развития системы высшего образования понятие инклюзивное обучение в течение всей жизни рассматривается как единая система целенаправленной образовательной деятельности, в рамках формального, неформального, информального обучения, способствующая повышению и улучшению знаний, умений и компетенций, направленных на личностное, социальное и профессиональное развитие лиц с особыми образовательными потребностями. Ее цель - наделение лиц с особыми образовательными потребностями всех возрастов равным и открытым доступом к возможностям обучения высокого качества и разнообразным видам учебного процесса по всей Европе. Основная задача заключается в развитии идеи активной гражданской позиции и трудопривлекательности лиц с особыми образовательными потребностями. Содержательный компонент данной модели включает в себя: гарантирование всеобщего многоуровневого доступа лиц с особыми образовательными потребностями к обучению, обеспечивающего долговременное участие в информационном обществе; разработка и инновационных технологий, методик и методов преподавания и обучения лиц с особыми образовательными потребностями; увеличение инвестиций в человеческие ресурсы; усовершенствование процесса измерения академической трудоёмкости с тем, чтобы облегчить академическую мобильность лиц с особыми образовательными потребностями и упростить взаимное признание квалификаций; создание постоянной действующей системы профессиональной ориентации и консультирования; приближение обучения к дому лиц с особыми образовательными потребностями. На современном этапе инновирование современной систе-

мы российского образования происходит в рамках реализации модели обучения в течение всей жизни, актуальным направлением развития которой стало инклюзивное обучение в течение всей жизни лиц с особыми образовательными потребностями. Приоритетное место в ее содержательном компоненте занимает проблема повышения горизонтальной и вертикальной мобильности лиц с особыми образовательными потребностями в рамках системы профессионального образования, свободы выбора образовательных траекторий и профессиональной карьеры и повышения роли академических знаний наряду с профессиональными в содержании образования. В настоящее время осуществляется постоянный поиск путей и способов обеспечения внутренней преемственности между сегментами и уровнями системы в целом (например, различного рода экзамены, позволяющие переходить с одного уровня на другой, возможность поэтапного обучения и накопления квалификаций, признание квалификаций, освоенных вне системы формального образования и т.д.) и формирование новых типов интегрированных многоуровневых учебных заведений, которые могут максимально полно удовлетворить потребности в обучении лиц с особыми образовательными потребностями в рамках местного сообщества и с учетом специфики местного рынка труда.

Проведенное исследование, подтвердив сформулированную цель, позволило сделать следующие выводы. Становление и развитие новой образовательной модели обучения в течение всей жизни определялось сложившимися теоретико-методологическими предпосылками и осуществлялось на базе накопленного теоретического и практического опыта организации непрерывного образования. Определены сущность и содержание понятия «инклюзивное обучение в течение всей жизни у лиц с особыми образовательными потребностями» как интегрированного новообразования, обеспечивающего ориентированность лиц с особыми образовательными потребностями на непрерывную образовательную, самообразовательную и исследовательскую деятельность, и совершенствование профессиональных компетенций, что позволяет им быть конкурентоспособными и востребованными на меняющемся рынке труда, а также включает в себя четыре бинарных компонента: мотивационно-

ценностный, когнитивно-процессуальный, организационно-деятельностный и рефлексивно-аналитический. Установлено, что инновационная сущность модели инклюзивного обучения в течение всей жизни лиц с особыми образовательными потребностями заключается в сближении общего и профессионального образования, его интеграции с наукой и производством, направленном на личностное, профессиональное и социальное совершенствование лиц с особыми образовательными потребностями в течение всей жизни и ориентированная на требования международного рынка труда.

Литература

1. Митина, А.М., 2005. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике. Педагогика, 5. – С. 100-105.
2. Нигматуллина, И.А., 2009. Формирование готовности к обучению в течение всей жизни. Казанский педагогический журнал. Казань: Изд-во «Магариф», 11-12. - С. 47-53.
3. Нигматуллина, И.А., 2011. Формирование готовности к обучению в течение всей жизни у студентов вузов: Стратегия качества в промышленности и образовании: сборник материалов VII Международной конференции. Варна: специальный выпуск международного научного журнала Acta Universitatis Pontica Euxinus. - С. 250-255.
4. Нигматуллина, И.А., 2012. Готовность к обучению в течение всей жизни (монография) Изд.: LAP Lambert Academic Publishing Gmb H & Co. - С. 76-77.
5. Олейникова, О.Н., 2003. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза: монография. Казань: Институт среднего профессионального образования РАО. - 252 с.
6. Пумер, С., 2003. The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. Издательство: Олимп-Бизнес. – С. 408-409.
7. Artemyeva, T.V., 2013. Humor as a Form of Coping Behavior among Russian Students // Middle East Journal of Scientific Research 16(3). Pp. 348-351.
8. Ахметзянова, А.И., 2014. Correction of Sensorimotor Functions of Pre-Lingual Children with Cerebral Palsy in the Context of Lekoteka. World Applied Sciences Journal 29 (6). Pp. 743-746,
9. Dewey, J., 1999. Liberalism and Social Action, Издательство: Prometheus Books.
10. Faure, E., 1972. Learning to Be, Paris. Pp. 312-313.
11. Life-Long Learning for All. OECD, 1996. Paris. Pp. 387-388.
12. Thompson, N., 2000. Understanding Social work. Preparing for practice. Creative Print & Design.
13. Wain, K., 1993. Lifelong Education and Adult Education – the State of the Theory. International Journal of Lifelong Learning, 12 (2). Pp. 14-22.
14. Yeaxlee, B.A., 1929. Lifelong Education, London: Cassell.
15. Jarvis, P., 1990. An International Dictionary of Adult and Continuing Education, London and New York.

УДК 37.042

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Р.Х.Набиуллина

Аннотация

В статье рассматривается проблема разработки гуманистического подхода в инклюзивном образовании. Развитие инклюзивного образования и отражение в нормативной документации в России и за рубежом представлено в исторической ретроспективе. Для решения данной проблемы профессиональное сообщество выдвигает ряд задач. Поставленные задачи реализуются в нескольких направлениях. Одно из направлений - применение современных средств и технологий. Внедрение интерактивных технологий предполагает использование интерактивного оборудования и специализированного программного обеспечения, которое помогает при налаживании контакта ребенка с взрослым, детей между собой в группе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, гуманистический подход, интерактивные технологии, Case-studies, кейс-метод

Abstract

The article considers the problem of developing the humanistic approach in inclusive education. The development of inclusive education and its representation in the normative documentation in Russia and abroad are presented in historical retrospective. To solve this problem the professional community set a number of tasks. The tasks are implemented in several directions. One of the areas is the use of modern tools and technologies. The introduction of

interactive technology involves the use of interactive equipment and specialized software, which helps in the establishment of contact with adults, children among themselves within the group.

Keywords: inclusive education, integration, humanistic approach, interactive technologies, Case-studies, case method.

Известно, что развивающееся в последние годы инклюзивное образование обеспечивает социальное равенство, доступность образовательных услуг и культуру открытых отношений для лиц, которые ограничены в своих возможностях.

Всё это находит поддержку в инклюзивной политике, которая является основой развития инклюзивного образования, социальной инклюзии, инклюзивной культуры и инклюзивной практики [1, с. 40].

Международное законодательство в области инклюзивного образования имеет более чем полувековую историю развития. Среди них можно назвать Всеобщую декларацию прав человека (1948 г.), Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.), Конвенцию ООН о правах ребёнка (1989 г.), Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966 г.), Саламанкскую декларацию, которые закрепляют право каждого человека на доступное образование на всех его ступенях, вводят запрет на проявление любой дискриминации в области образования [8].

Одним из основных принципов, на которых основывается государственная политика России в области образования, является общедоступность образования. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Ст. 79 Закона регламентирует получение образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В документах Саламанкской, Джомтьенской и Женевской конференций ЮНЕСКО понятие «инклюзия» означает интеграцию как лиц с ОВЗ, так и лиц с «политическим, расовым, этническим, половым и языковым разнообразием».

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что инклюзивное образование – это, по сути, процесс развития общего образования, который подразумевает реализацию гуманистического принципа доступности образова-

ния для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Такой методологический подход обеспечивает доступ к образованию и для детей с особыми потребностями.

В педагогике инклюзивное образование рассматривают как процесс развития общего образования, который подразумевает доступность обучения для всех, в плане приспособления к различным нуждам каждого ребенка, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [2, с. 215]. В его основу положено убеждение об исключении любой дискриминации личности и равного отношения ко всем людям. Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование, принадлежит Л.С. Выготскому, который в 30-е годы 20 века одним из первых обосновал необходимость такого подхода. Его мысли о связи между социальной активностью, социальном окружении и индивидуальным развитием человека заложили методологическую основу социально – образовательной интеграции детей с проблемами в развитии.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать гуманистический подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети, а не только дети с особыми потребностями.

Инклюзия как гуманистическая форма «социального подхода к инвалидности» вызвана необходимостью изменения общей системы, исключая существующие в ней барьеры, чтобы позволить каждому инвалиду быть полноправным участником академической и социальной жизни образовательного учреждения. Методологическим основанием построения таких образовательных систем должна служить единая система фундаментальных и нравств-

венных законов развития единого пространства жизни Человека, Общества, Природы [3, с. 35].

Гуманными являются и концептуальные идеи инклюзивного образования. Процесс инклюзивного образования – это процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает гуманные образовательные условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Задача инклюзивного образования не может быть решена снаружи, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом. Шаг навстречу тому, кто в беде, кто очень зависит от окружающих, потому что ему не выжить без них, – это и есть суть гуманистической концепции инклюзии. Это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Это такой образовательный процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу одноклассников или сокурсников, но и само сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду.

В качестве *основных задач*, направленных на решение гуманистических вопросов содержания инклюзивного образования, можно выделить следующие:

- совершенствование нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение гуманистического содержания инклюзивного обучения;
- формирование государственных образовательных стандартов, образовательно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями путем обеспечения их (наряду с предметным) психолого-педагогическим, медико-социальным содержанием;
- обеспечение доступа к социальной среде в учебных помещениях, разработка и использование специального учебно-дидактического обеспечения, реабилитационных средств обучения;
- совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, создающих и работающих в гуманистических условиях инклюзивного обучения;
- привлечение родителей детей с особыми образовательными потребностями к участию в учебно-реабилитационном процессе с целью повышения его эффективности.

Поставленные задачи реализуются в нескольких направлениях. В первую очередь инк-

люзивное образование может быть получено в образовательном учреждении общего типа, создавшем специальные условия для обучения детей с особыми потребностями. Гуманность дидактических подходов и содержания инклюзивного образования заключается также в том, что дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться по индивидуальным учебным планам в специализированных классах общеобразовательных школ или в условиях надомного обучения, которое определяется в зависимости от состояния здоровья ребенка. Для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями здоровья возможно обучение в коррекционно-развивающих реабилитационных центрах. Образование в специальном и интегрированном классе осуществляется по индивидуально ориентированным учебным планам и программам, разрабатываемым совместно педагогами класса и членами Консилиума на основании общеобразовательных программ, рекомендованных психолого-медицинскими и психолого-педагогическими комиссиями [4, с. 244].

Гуманистическим критерием качества образовательной среды является *способность обеспечить ребенку личностное развитие и интеграцию в обществе*. В первую очередь — это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения.

Второй по значимости уровень интеграции связан с определением учебного плана, программ, в которых *учитываются интересы всех категорий детей* (обычных и с особенностями развития). Важно установить соотношение совместного рабочего времени внутри дифференцированного учебного процесса, которое дало бы возможность каждому учиться в соответствии с присущей ему работоспособностью. Не менее важным условием интеграции является участие ребенка в оценке своих учебных достижений и успехов личностного развития.

Как утверждают исследователи проблем инклюзивного образования, по сравнению с традиционным фронтальным обучением эффект инклюзивного обучения и воспитания усиливается в совместном учебном процессе.

В нем используются творческие приемы, например, драма, создание видео, разные коллективные проекты и др. Все это вместе взятое открывает дополнительные ресурсы, придает новые силы. Одной из гуманистических целей всей этой работы является усиление голоса ребенка, его влияние и заметное присутствие в обществе.

Для реализации этих гуманистических положений необходимы *средства и технологии*, которые одновременно должны быть универсальными, потому что образование – для всех, и индивидуальными, потому что у каждого свои образовательные возможности, способности и потребности. Именно такими возможностями обладают современные *интерактивные технологии* обучения, позволяющие в полном объеме ввести инклюзивное образование. Интерактивный («inter» - взаимный, «act» - действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или компьютером. Следовательно, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учебное окружение (или учебная среда) выступает как реальность, в которой участники находят для себя область этого опыта [5, с.221].

Особенностью интерактивных технологий обучения является то, что их практическое использование возможно только посредством совместной деятельности учителя и ученика. Для них характерно:

- «принудительная» активизация мышления обучаемого, т.е. он должен быть активным независимо от сиюминутного собственного желания;
- обеспечение постоянной вовлеченности учащихся в учебный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой и порой длительной;
- самостоятельная выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности школьников;
- постоянное взаимодействие всех присутствующих на занятиях в процессе диалогических форм организации инклюзивного обучения;
- проявление рефлексивной самоорганизации как педагога, так и ученика [6, с. 40].

Полагаем, что именно интерактивные технологии как нельзя лучше вписываются в теорию и практику инклюзивного обучения, так как

в их основе лежат активные взаимодействия, позволяющие ученику быть не просто участником занятий, а субъектом учебного процесса, и что немаловажно – субъектом реальной коммуникативной деятельности, способствующей внутреннему побуждению к овладению знаниями и творческому развитию.

Использование интерактивного оборудования и специализированного программного обеспечения помогает: при налаживании контакта ребенка со взрослым, детей между собой в группе; при организации совместной работы детей: можно создать множество проблемных учебных ситуаций («casestudy» - «кейс-метод») с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка или группы детей, попробовать различные варианты решения, сохранять наработки каждого ребенка в доступном ему месте.

Case-studies – учебные конкретные ситуации специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения. Идеи метода case-study (метода ситуационного обучения) или кейс-метода достаточно просты:

- акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество ученика и учителя, ученика и ученика; отсюда принципиальное отличие кейс-метода от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда ученик по сути дела равноправен с другими учениками и учителем в процессе обсуждения проблемы;
- в кейс-методе преодолевается «сухость», неэмоциональность изложения материала, т.к. хорошо организованное обсуждение кейса (ситуации, события) напоминает театральный спектакль;
- метод case-study способствует развитию у школьников самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировать свою.

Интерактивные технологии позволяют обучать каждого ребенка по программе, которая соответствует именно его способностям и при этом достаточно сложна для него [5, с. 221].

Итак, *инклюзивная педагогика*, которую мы называем *гуманной педагогикой*, предпо-

лагают не только создание социальных и психологически комфортных условий для всех категорий обучающихся, но и поддержку их увлечений, талантов, поддержку активного включения в образовательные процессы и ситуаций самостоятельного принятия решений.

Литература

1. *Ахметзянова, А.И.* Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете // *Образование и саморазвитие.* - 2014. - № 2 - С.40-43.
2. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19-20 июня 2008 года. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. - 215 с.
3. *Малофеев, Н.Н.* Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* - 2012. - № 1. - С. 35-41.
4. Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С.В.Алехина и др. - М.: МГППУ, 2011. - 244 с.
5. *Нигматов, З.Г.* Технологии интерактивного обучения в системе инклюзивного образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции "Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы" (30.09.2013 -02.11.2013 г.). - Казань: "Печать - Сервис XXI в.", 2013. - С. 221-226.
6. *Санегин, К.В.* Образовательная технология «Портфолио» // *Директор сельской школы.* - 2010. - № 3. - С. 40-59.
7. *Richard C Woolfson, Emma Truswell.* Do classroom assistants work? [Эффективность сопровождающих специалистов в классе]. [Electronic resource]: *Educational Research*, 47:1, 63-75 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/0013188042000337569>
8. *Sheryl Gilman.* Including the Child With Special Needs: Learning From Reggio Emilia. [Включение ребенка с особыми потребностями: обучение в рамках подхода "Reggio Emilia"]. [Electronic resource]: *Theory Into Practice*, 46:1, 23-31 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840709336545>

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

УДК 371.261

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ США

М.А.Чошанов, В.Мартинез

Аннотация

В статье раскрываются особенности оценивания и стимулирования преподавания в высших учебных заведениях США, на примере Техасского университета. Рассматриваются различные концепции и подходы к проблеме оценивания, а также показана возможность их интеграции. Предлагается новое видение педагогического оценивания и его принципиальное отличие от традиционной системы оценки. Подробно излагаются особенности педагогического портфолио как формы оценивания и стимулирования преподавания, его преимущества и недостатки.

Ключевые слова: система оценивания преподавания, концепции оценивания, педагогическое портфолио, стимулирование преподавания.

Abstract

The article reveals the peculiarities of the evaluation and promotion of teaching in higher educational institutions in the USA, for example, the University of Texas. We discuss various concepts and approaches to the problem of evaluation, as well as the possibility of their integration. A new vision of pedagogical assessment and its fundamental difference from traditional assessment system is proposed. We show the features of teacher's portfolio as a form of evaluation and promotion of teaching, its advantages and disadvantages.

Keywords: system of assessment of teaching, the concept of assessment, teacher's portfolio, stimulation of teaching.

Проблема оценивания в педагогике США

Проблема оценивания в педагогике США считается одним из ключевых моментов, непосредственно влияющих на эффективность образования. От того, насколько системно будут разработаны средства оценивания в тесной связи с целями преподавания, содержанием и методами его реализации в учебном процессе, во многом зависит успешное функционирование системы образования – в целом, и отдельных её составляющих – в частности. Последние 15-20 лет в американской педагогике идет процесс радикального переосмысления традиционной системы и поиска новых подходов к проблеме оценивания. Среди современных подходов к проектированию системы оценивания можно выделить следующие основные концепции [1, 4, 5]:

- концепция оценивания, основанная на конечных результатах (*outcome-based assessment*);

- система оценивания, базирующаяся на образовательных стандартах (*standard-based assessment*);

- система оценивания, построенная на концепции компетентности (*competency-based assessment*);

- концепция оценивания, основанная на уровне исполнительского мастерства (*performance-based assessment*).

Остановимся на уникальном интегративном потенциале перечисленных подходов. Основное отличие между приведенными выше подходами заключается в ориентации системы оценивания либо на продукт педагогической деятельности (*outcome-based and standard-based assessment*), либо на процесс педагогической деятельности (*competency-based and performance-based assessment*). Хотя, по нашему глубокому убеждению, указанные подходы являются органическими звеньями следующей цепочки оценивания:

«стандарт-компетентность-исполнительское мастерство-результат».

Искусственное разделение данных подхо-

дов и разрозненное их рассмотрение, как это имеет место в педагогике США, приводит к усложнению проблемы и затруднению поиска её оптимального решения. Именно поэтому, различные модификации системы оценивания, которые предлагают авторы отдельных подходов, грешат теми же «пороками», что и традиционная система: дискретность процесса оценивания, фрагментарность и частичность оцениваемых качеств, жесткость и количественная направленность оценивания, понимание оценивания как субъект-объектного взаимодействия, искусственность условий, в которых осуществляется процесс оценивания, и т.д. Косметические попытки модифицировать отдельные звенья в цепи оценивания не изменяют сути «субъект-объектной» философии традиционного оценивания, что и является, на наш взгляд, камнем преткновения в решении данной проблемы.

Предлагаемое нами *новое видение системы оценивания* заключается в проектировании системы «субъект-субъектного» непрерывного оценивания и самооценивания (включая рефлексцию) посредством:

- интеграции качественной и количественной направленности оценивания педагогической деятельности;
- перевода внешней субъективной оценки во внутреннюю объективную самооценку;
- формирования способности преподавателя к непрерывной самооценке в процессе непрерывного самообразования.

Конечная цель оценивания в этих условиях будет заключаться в усилении ответственности преподавателя за процесс и результат обучения, а в перспективе – полной ответственности за процесс и результат непрерывного самообразования. Новое видение оценки потребует радикально изменить суммарный вектор традиционной философии оценивания по следующей системе проекций [6, 7]:

- дискретность – непрерывность;
- фрагментарность – системность;
- единичность – множественность;
- количественность – качественность;
- жесткость – гибкость;
- искусственность – естественность;
- оценка – самооценка.

Опишем содержание каждой из проекций в отдельности.

Дискретность – Непрерывность. При традиционной системе оценивания преподава-

ние, как правило, рассматривается как дискретный процесс: оно завершается и фиксируется на этапе ежегодного итогового оценивания по результатам годового отчёта. Основная идея нового подхода заключается в том, что педагогическая деятельность признается непрерывным процессом, который не завершается итоговым годовым отчётом и, ни в коей мере, не прекращается после него. Более того, от традиционного понимания оценивания как измерения конечного результата, новая философия предполагает переход к оцениванию процесса движения к результату. При новом понимании оценивания становится очевидным право преподавателя на анализ результатов своего труда и педагогическую рефлекссию.

Фрагментарность – Системность. Традиционное оценивание, как правило, направлено на определение уровня преподавания по результатам единичных взаимопосещений занятий: оценивание как бы привязано к отдельному посещению. Эти взаимопосещения в большинстве своем фрагментарны. Соответственно, традиционный инструментарий оценивания отражает в основном «фрагментарные» элементы педагогической деятельности. Новый подход к оцениванию предполагает замер системных профессионально-педагогических компетенций, показывающих эффективность деятельности преподавателя. Оценивание становится многомерным и системным, направленным на измерение качества преподавания, исходя из чего и разрабатывается соответствующий инструментарий оценивания.

Единичность – Множественность. Инструментарий традиционной системы оценивания преимущественно ограничен: это либо оценка студентов в конце курса, либо взаимопосещения занятий. Кроме того, практика показывает, что традиционное оценивание направлено на измерение какого-либо отдельного элемента педагогической деятельности, например, умение вести лекционное занятие. Более того, традиционная оценка – преимущественно индивидуальна и не учитывает ведение занятий командами преподавателей (team-teaching). В отличие от «единичных» характеристик традиционного оценивания, новый подход предполагает множественность: вариативность инструментария и средств оценивания, измерение множественности форм и методов преподавания, включение в систему оценивания, наряду с индивидуальными, командных

результатов преподавательской деятельности, и т.п.

Количественность – Качественность. Одной из ключевых проекций нового подхода к оцениванию является переход от сугубо количественной оценки к многомерной количественно-качественной характеристике педагогической деятельности преподавателя. Наши наблюдения показывают, что традиционная количественная оценка не всегда отражает реальный уровень творческих способностей преподавателя. Более того, в некоторых случаях, она дает искаженную оценку, которая отражает больше степень стандартности, нежели уровень творческих способностей преподавателя. Количественная оценка не всегда дает возможность всесторонне оценить способности преподавателя, так как из поля зрения зачастую упускаются такие важные характеристики, как коммуникативность, умение работать в команде, отношение к предмету, уровень прилагаемых усилий к совершенствованию преподавания, индивидуальный стиль преподавания и многое другое. При этом, качественная оценочная информация, полученная в процессе наблюдений, бесед, интервью, анализа профессионально-педагогической деятельности, как правило, не существенна и не оказывает особого влияния на итоговую оценку. Качественная составляющая оценки позволит значительно обогатить количественную характеристику оценки, отразить «невидимые» моменты в педагогической деятельности, дать более всестороннюю оценку способностям преподавателя. Разве можно количественными шкалами измерить блеск в глазах преподавателя, его эмоциональное отношение к занятию, искренность его желаний и стремлений преподавать лучше!? Интеграция количественной и качественной составляющей оценивания позволит перенести акцент с оценки «сиюминутных» педагогических компетенций как объекта процесса оценивания на оценку потенциала преподавателя как субъекта процесса непрерывного педагогического самообразования.

Жесткость – Гибкость. Традиционная система оценивания жестко детерминирована директивными нормативами (стандартами, средствами оценки, временным фактором, и т.д.). Безусловно, в этом есть много положительных моментов. Это помогает унифицировать оценку и сделать её более объективной. В то же самое время жесткость оценки порождает

ряд негативных моментов. Первый из них – у преподавателей формируется «иждивенческий» менталитет: что оценивается – на то и надо обращать особое внимание. Второе – выигрывает тот, кто делает все как «положено» (иногда в ущерб качеству). В-третьих, не принимается во внимание тот факт, что творческий фактор всегда вступает в противоречие с любым проявлением жесткости и установлением заранее заданных рамок педагогической деятельности. При новом подходе предполагается, прежде всего, оценивать все педагогические компетенции преподавателя, причем широко поощряется творческий «выход за пределы» установленных стандартов. Поэтому вполне очевидно, что переход от жестко структурированной к гибкой системе оценивания потребует переосмыслить многие традиционные организационные моменты в образовании (например, систему организации обучения, составления расписания, и т.д.).

Искусственность – Естественность. Процедура большинства традиционных форм оценивания – искусственна и, более того, носит ярко выраженный стрессовый характер для преподавателей. Процесс оценивания, как правило, жестко регламентирован местом, временем, и проводится под контролем посещающего/проверяющего. Опыт показывает, что при таких условиях большинство преподавателей, особенно – начинающих (из-за излишнего волнения, стесненности обстоятельствами и других факторов) не могут продемонстрировать максимум своих педагогических способностей, которыми они на самом деле владеют. Истинное оценивание, по нашему глубокому убеждению, должно проводиться в естественных для преподавателя условиях, снимающих стресс и напряжение. Именно поэтому, при новом подходе к системе оценивания важное место занимают нетрадиционные формы оценки: беседа, интервью, диалог и др. Именно поэтому очень важно в количественно-качественную характеристику профессионально-педагогической деятельности преподавателя также включать результаты наблюдений за его работой в естественных условиях (в совместной работе над заданием или проектом со студентами; обсуждении того или вопроса с коллегами; комментариях и вопросах и т.д.). С этой же точки зрения достаточно информационными и полезными могут оказаться, например, рефлексии и неформальные заметки в педагогиче-

ском дневнике преподавателя.

Оценка – Самооценка. Традиционная система оценивания дает вполне однозначный ответ на вопрос: «А судьи кто?» Естественно – администрация. Нити контроля и оценки, как правило, полностью находятся в руках у администрации (декана, заведующего кафедрой). При новом подходе признается право преподавателя на самооценку\ рефлексия, усиливается элемент самоконтроля и повышения ответ-

ственности преподавателя за процесс и результат обучения. При новом подходе к системе оценки создаются условия, когда преподаватель самостоятельно и сознательно определяет свои пробелы и работает над их ликвидацией.

Суммируя сказанное, принципиальное отличие нового видения системы оценки от её традиционного понимания [5, 8, 10] представлено в следующей таблице (табл. 1).

Таблица 1.

Сравнительный анализ традиционного и нового видения системы оценивания профессионально-педагогической деятельности

Традиционная система оценивания	Новое видение системы оценивания
<i>Сущность оценивания</i>	
Оценивание как процесс субъект-объектного взаимодействия. Основной акцент делается на объективности оценки. Акцент на достижении как конечном показателе эффективности преподавания. Оценка как функция одной переменной.	Оценивание как процесс субъект-субъектного сотрудничества. Основной акцент переносится на гибкое сочетание оценки и самооценки. Акцент на развитии преподавателя как непрерывном процессе самообразования. Оценка как композиция функций многих переменных.
<i>Критерии оценивания</i>	
Оценивается конечный результат. Оценка осуществляется дискретно. Результат оценки – количественный балл. Оценка сфокусированна на отдельной педагогической компетенции. Оценка жестко структурирована внешними факторами. При оценивании преобладает одно средство оценивания. Оценивание преимущественно индивидуально. Оценка оторвана от контекста педагогической деятельности. Формируется «иждивенческий» менталитет: что оценивается, на то и обращается основное внимание. Количественная внешняя оценка – мера эффективности.	Оценивается процесс движения к результату. Оценка осуществляется непрерывно. Результат оценивания – количественно-качественная многомерная характеристика. Оценка – системна и многогранна, охватывает разные педагогические компетенции. Оценка гибко структурирована и представляет собой открытую систему. Оценивание предполагает использование многообразных средств (например, портфолио). Наряду с индивидуальной поощряется командная оценка. Устойчивое взаимовлияние: непрерывное обучение – непрерывное оценивание. Поощряется выход за пределы стандартов. Объективная внутренняя самооценка – индикатор развития.
<i>Сопутствующие факторы оценки</i>	
Оценивание проводится в искусственных, стрессовых условиях. Приоритет фактора времени в оценке. Качественная оценочная информация (наблюдения, беседа, интервью, ...) – не существенна при оценке. Нити контроля и оценки находятся в руках у администрации. Жесткость как следствие количественности оценки.	Оценивание проводится в естественных условиях, помогающих снимать стресс и напряжение. Гибкость временных рамок в процессе непрерывного саморазвития. Важность качественной информации (эмоциональный фактор, инициатива, отношение к предмету, ...) при оценке. Всячески поощряется самооценка/ рефлексия. Качественность оценки требует гибкости организационных структур.

Новое видение педагогического оценивания позволяет переосмыслить некоторые традиционно устоявшиеся понятия. Так, при традиционном восприятии словосочетания «система оценивания», понятие «система» является как бы придаточным и незначимым дополнением к слову «оценивание». При новом подходе понятие «система» в сочетании «система оценивания» несет большую смысловую нагрузку. Во-первых, это понятие показывает связи с элементами образовательной системы и не-системы. И, во-вторых, оно четко разграничивает три основных системных вопроса оценивания: кто/что осуществляет оценивание? кто/что подвергается оцениванию? с какой целью осуществляется оценивание? В отличие от традиционного понимания системы оценивания как закрытой жестко-структурированной функции одной переменной, новое её видение – открытая гибкая система со многими переменными [2, 3, 5, 9].

Приведенные позиции нового видения оценки лишь только очерчивают возможные ориентиры качественного обновления системы педагогического оценивания. Они, ни в коей мере, не претендуют на окончательное решение данной проблемы. Вполне очевидно, что каждый конкретный шаг по изменению традиционной системы оценивания требует отработки соответствующего практического инструментария. Основная цель заключается в том, чтобы побудить читателя к переосмыслению традиционно устоявшихся взглядов к системе педагогической оценки, дать «пищу» для дальнейшего размышления над этой актуальной и важной проблемой высшего образования. «Процесс пошёл»: начались интенсивные поиски новых альтернативных форм педагогического оценивания. Одной из таких форм явились портфолио [4, 7, 10, 11, 13].

Портфолио как альтернативная форма оценивания педагогической деятельности

Что такое педагогическое портфолио? В наиболее общем понимании, педагогическое портфолио (teaching portfolio) представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов профессионально-педагогической деятельности преподавателя, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (администрации, коллег, студентов), предназначенных для последующего их анали-

за, всесторонней количественной и качественной оценки уровня профессионально-педагогического мастерства и дальнейшей коррекции процесса преподавания. Отдельные авторы характеризуют портфолио как: коллекцию документов, всесторонне демонстрирующую не только результаты, но и усилия, приложенные к их достижению (Arter J.); форму целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки (Tierney R., et al.); антологию работ преподавателя, предполагающую непосредственное участие преподавателя в выборе работ, представляемых на оценку, а также самоанализ и саморефлексию (Johnson N., et al.). Многими авторами конечная цель компоновки педагогического портфолио сводится к доказательству прогресса в преподавательской деятельности по результатам, по приложенным усилиям, по продуктам деятельности и т.д. Основной смысл портфолио – «показать всё, на что ты способен». Педагогическая философия портфолио как формы оценки заключается в смещении акцента с внешнего контроля к внутреннему саморазвитию; интеграция количественной и качественной оценки; перенос педагогического удара с оценки на самооценку.

Что включается в педагогическое портфолио? Во-первых, нет четкого списка наименований и количества пунктов, которые необходимо включать в педагогическое портфолио; это полностью зависит от учебного заведения, внедряющего портфолио в процесс педагогического оценивания. Во-вторых, практика показывает, что есть так называемый открытый «прейскурант», из которого можно выбрать те или иные пункты. Поощряется любая инициатива, предлагающая новые элементы в существующий прейскурант. В-третьих, состав портфолио напрямую зависит от конкретных целей его дальнейшего применения. Если это, например – оценивание и стимулирование преподавания, то в портфолио могут быть включены следующие категории и наименования продуктов профессионально-педагогической деятельности преподавателя:

- педагогическая философия;
- оценка преподаваемых курсов студентами;
- результаты оценки преподаваемых курсов администрацией кафедры/ факультета и коллегами;
- примеры рабочих программ курсов;

- приёмы достижения запланированных результатов обучения;
- примеры средств контроля и оценки;
- использование активных методов и форм преподавания;
- примеры студенческих работ;
- применение информационных технологий в преподавании;
- примеры учебных материалов, используемых на занятиях;
- включение студентов в научно-исследовательскую деятельность;
- примеры участия в повышении квалификации;
- использования достижений педагогической науки в преподавании;
- примеры постоянного совершенствования преподавания;
- педагогический самоанализ и само-рефлексия;
- резюме
- и т.д.

Очевидно, что приведенные выше пункты далеко не исчерпывают состав возможного педагогического портфолио. Однако они дают более или менее полное представление о том, что может быть включено в портфолио. Одним словом, в педагогическое портфолио может быть включено все, что может явиться свидетельством усилий, достижений и прогресса в преподавании. Каждый элемент портфолио должен датироваться, чтобы можно было проследить динамику педагогического саморазвития преподавателя. Желательно, чтобы при оформлении окончательного варианта педагогическое портфолио включало в себя три обязательных элемента: сопроводительное письмо «владельца» портфолио с описанием цели, предназначения и краткого описания портфолио; содержание (или оглавление) портфолио с перечислением его основных элементов; самоанализ и взгляд в будущее. Это придаёт педагогическому портфолио упорядоченность и удобность в пользовании другими людьми – потенциальными читателями портфолио. Внешне учебные портфолио могут быть оформлены в виде специальных папок, карточек, в электронном формате (электронное портфолио – e-Portfolio [10]) и т.п.

Опыт применения педагогических портфолио показывает, что целесообразно использовать два вида портфолио: *рабочее и оценочное портфолио*. В первое – рабочее портфо-

лио преподаватель складывает все продукты своей профессионально-педагогической деятельности. Далее, из рабочего портфолио преподаватель отбирает те элементы, которые являются либо обязательными в оценочном портфолио, либо, на взгляд педагога, наиболее полно отражают его усилия и прогресс в совершенствовании преподавательской деятельности. Преподаватель также может делать специальные отметки на полях отдельных работ, например, в случаях, если он хочет выделить ту или иную свою работу, тот или иной свой материал.

Нелишне отметить, что термин «портфолио» пришел в педагогику из политики и бизнеса. Каждому знакомы понятия министерский портфель, портфель инвестиций, и т.д. Портфолио могут быть служебными, профессиональными, деловыми, и т.п. Портфолио могут быть представлены не только в текстовом формате. Современные технологические достижения позволяют представлять портфолио также и в электронном виде. Примеры электронных портфолио представлены на сайте открытого ресурса Mahara (<http://mahara.org>).

Как оценивается педагогическое портфолио? Вопрос оценки педагогического портфолио достаточно сложен. Во-первых, потому, что возникает проблема обязательного минимума и необязательного максимума элементов, включаемых в портфолио для оценки. Во-вторых, потому, что возникает проблема распределения «веса» оценки между различными элементами портфолио: какой элемент более значим в общей оценке, какой – менее весом? В-третьих, потому, что возникает противоречие между направленностью портфолио на качественно-количественную оценку и требованием администраций кафедр и факультетов «всё переводить в стандартную количественную отметку».

В качестве возможного варианта решения проблемы оценки педагогических портфолио приведем фрагмент опыта системы Техасских университетов (США). Педагогическое портфолио для оценивания и стимулирования преподавателей состоит из введения и четырёх основных секций:

- результаты обучения студентов;
- оценка качества преподаваемых курсов студентами;
- оценка преподавания администрацией, коллегами;

- педагогическая копилка.

Вполне очевидно, что в каждом конкретном опыте реализации педагогических портфолио приведенные выше категории и распределение общей оценки – будут варьироваться. Наша задача в данном случае заключается в том, чтобы задать ориентир и показать примерный вариант того, как это делается на практике в Техасском университете.

Во введении раскрывается основная цель составления педагогического портфолио. Введение является, как бы, приглашением читателя на «педагогическую кухню» автора портфолио.

Особая роль в педагогическом портфолио отводится оценке качества преподаваемых курсов студентами. Эта оценка осуществляется анонимно в конце каждого курса. Основными критериями оценки является: эффективность преподавателя в стимулировании интереса студентов к предмету; уровень организации и подготовки преподавателя к занятиям; уровень соответствия самостоятельных и контрольных заданий основным задачам курса; четкость и объективность в средствах оценки; качество подбора учебного материала к занятиям; использование разнообразных форм и методов обучения; интеллектуальный уровень курса; доступность преподавателя для консультаций во внеучебное время; общая оценка препода-

вателя; общая оценка курса. Оценка преподавания администрацией и коллегами базируется на аналогичных критериях.

Педагогическая копилка является ключевой секцией портфолио. В неё включаются педагогическая философия преподавателя, примеры его рабочих программ, инновационные материалы, педагогические находки, задания с применением информационных и коммуникационных технологий и т.д.

Важную роль в системе оценки педагогических портфолио играют критерии, которые непосредственно отражают основные цели портфолио. Так, в описываемом опыте такими критериями являются: демонстрация постоянности высокой оценки качества преподавания студентами; высокий уровень качества преподавания по оценкам администрации и коллег; уровень применения инновационных методов и форм преподавания; постоянное совершенствование качества преподавания и повышения квалификации; уровень использования информационных технологий в преподавании.

Для более детальной оценки каждый критерий может быть разбит на подкритерии. С точки зрения итоговой оценки педагогического портфолио можно рекомендовать следующую четырехуровневую систему, представленную в таблице 2.

Таблица 2.

Четырехуровневая система оценки педагогического портфолио

Уровень	Описание
<i>Самый высокий уровень портфолио</i>	Портфолио данного уровня характеризуются всесторонностью в отражении основных категорий и критериев оценки. Содержание портфолио свидетельствует о больших приложенных усилиях и очевидном прогрессе в преподавании, наличия высокого уровня самооценки и творческого отношения к профессионально-педагогической деятельности. В содержании и оформлении портфолио данного уровня ярко проявляются оригинальность и изобретательность.
<i>Высокий уровень</i>	Портфолио этого уровня демонстрирует солидные профессионально-педагогические показатели, но в отличие от предыдущего уровня в портфолио могут отсутствовать некоторые важные элементы, может быть недостаточно выражена оригинальность и инновационность в содержании, методах и формах преподавания, а также отсутствовать творческий элемент в оформлении портфолио.
<i>Средний уровень</i>	В портфолио данного уровня основной акцент сделан на первых двух секциях, по которым можно судить об уровне качества преподавания по оценкам студентов, администрации и коллег. Отсутствуют свидетельства, демонстрирующие уровень инновационности и творческого подхода к преподавательской деятельности.
<i>Слабый уровень</i>	Достаточно неинформационный портфолио, по которому трудно сформировать общее представление об уровне профессионального мастер-

	ства. Как правило, в портфолио данного уровня представлены отрывочные и разрозненные элементы. По такому портфолио практически невозможно определить прогресс в преподавании.
--	---

Стимулирование педагогической деятельности. Наряду с оцениванием, педагогические портфолио могут быть с успехом использованы в стимулировании преподавательской деятельности. В системе Техасских университетов педагогическое портфолио применяется как форма номинации и представления на звание «лучшего профессора». Процесс номинации начинается на уровне кафедры. Далее происходит отбор кандидатов на уровне факультета и университета. Наконец, финальный отбор лучших педагогических портфолио на уровне системы Техасских университетов, в которую входят девять университетов и шесть научно-исследовательских центров. Портфолио должны быть представлены в электронном формате и ограничены 150 страницами текста. Причем, преподаватели могут воспользоваться услугами университетской лабораторий по информационным технологиям (FIT Lab) для компоновки своего электронного педагогического портфолио.

Победители конкурса на звание «лучшего профессора» премируются и награждаются медалью системы Техасских университетов на специальной церемонии в столице штата – г. Остине. Имена победителей конкурса публикуются в университетской печати и на сайте системы Техасских университетов (<https://www.utsystem.edu/teachingawards/>), а также заносятся на специальную доску почета в библиотеке университета.

Преимущества и недостатки педагогического портфолио. Опишем преимущества педагогического портфолио. Во-первых, в отличие от традиционного подхода, который разделяет преподавание, учение и оценивание, педагогическое портфолио органически интегрирует эти три составляющие процесса обучения. Во-вторых, педагогическое портфолио позволяет объединить количественную и качественную оценку способностей преподавателя посредством анализа разнообразных продуктов профессионально-педагогической деятельности. В-третьих, при использовании педагогического портфолио поощряется не только оценка, но и самооценка, самоанализ и самоконтроль. В-четвертых, педагогическое портфолио направлено на сотрудничество препода-

вателя, его коллег и администрации с целью оценки достижений, приложенных усилий и прогресса в преподавании. В-пятых, педагогическое портфолио – форма непрерывной оценки в процессе непрерывного образования, которая смещает акценты с жестких факторов традиционной оценки к гибким условиям альтернативной оценки. В-шестых, педагогическое портфолио легко интегрируются в профессиональные и служебные системы оценки, что дает возможность формирования профессионально-значимых компетенций преподавателя.

Остановимся на основных недостатках портфолио. Оппоненты использования портфолио в педагогическом оценивании связывают недостатки портфолио, прежде всего, со следующими моментами: необходимость большой систематической работы по повышению квалификации преподавателей в связи с внедрением педагогических портфолио; необходимость принятия идеи портфолио преподавателями; готовность к тому, что не все преподаватели могут одобрить эту инновацию; понимание сложности внедрения портфолио, которые требуют как от администрации, так и от преподавателей новых организационных инициатив; проблема времени: портфолио требуют больше времени для реализации, чем традиционная система оценивания; отсутствие четкой ориентации в оценке; что важно оценивать: количество или качество; нечеткость в определении состава и объема педагогического портфолио, что, по мнению оппонентов, порождает валюнтаризм в оценке; высокий уровень субъективности оценки, ослабление валидности и надёжности оценки; размытость критериев оценки элементов состава портфолио; трудоемкость процесса проверки и оценки портфолио; и т.п.

Трудно не согласиться с приведенными недостатками, в той или иной мере они отражают реальные трудности и противоречия во внедрении данной инновации в процесс педагогического оценивания. Вместе с тем, портфолио дают новый толчок развитию проблемы педагогического оценивания, показывают возможные направления обновления традиционной системы, и, в конечном счете, формируют новое понимание роли педагогического оцени-

вания.

Литература

1. Arter J. (1990). *Understanding the Meaning and Importance of Quality Classroom Assessment*. - Portland, OR: NREL.
2. Clarke D. (1992). *Assessment Alternatives in Mathematics*. - Carlton, Australia: Curriculum Corporation.
3. Guskey T. (1994). *High Stakes Performance Assessment*. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
4. DeFina A. (1992). *Portfolio Assessment*. - Jefferson City, MO: Scholastic Professional Books.
5. Hart D. (1994). *Authentic Assessment*. - New York: Addison-Wesley.
6. Herman L., Aschbacher P., & Winters L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. - Alexandria, VA: ASCD.
7. Johnson N., Rose L. (1997). *Portfolios: Clarifying, Constructing, and Enhancing*. - Lancaster, PA: Technomic.
8. Marzano R., Pickering D., McTighe J. (1993). *Assessing Students Outcomes*. - Alexandria, VA: ASCD.
9. *Mathematics Assessment: Myths, Models, Good Questions, and Practical Suggestions* (1991)/ Edited by J. Stenmark. - Reston, VA: NCTM.
10. Norton-Meier, L. (2003). To efolioate or not to efolioate? The rise of the electronic portfolio in teacher education. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, Vol. 46(6)*, 516-518.
11. Seldin, P. (2010). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. - 4th edition/ Peter Seldin, Elizabeth Miller, Clement Seldin; foreword by Wilbert McKeachie.
12. Tierney R., Carter M., & Desai L. (1991). *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. - Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
13. Zeichner, K., Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education, 17*, 613-621.

УДК 316.6+159.9 ББК 88.6 0 747

A REVIEW OF LITERATURE: THE EFFECTS AND CONSEQUENCES OF PARENT-CHILD RELATIONSHIP ЭФФЕКТЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ: ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Ruth A. Ilesanmi

Abstract

There is continuity and innovations in investigators' research in the area of parent-child relations. This paper provides a platform for delineating and analyzing recent empirical accomplishments on this issue. It is indeed true that parents are usually the ones who spend the most time with young children over extended periods of time; therefore this paper seek answers to the question of whether parents indeed have quality influence on their children, the importance of these influences and to what extent.

Keywords: Parent-child relationship, Attachment theory, Family, Divorce, Behavior.

Аннотация

В исследованиях проблем детско-родительских отношений есть материал и преемственного, и инновационного характера. Однако в любом случае такой материал является платформой для обобщения и анализа новых полученных эмпирическим путем результатов. Это подтверждается и опытом родителей, посвятивших маленьким детям много времени; поэтому статья посвящена поиску ответов на вопросы о том, могут ли родители повлиять на качество детско-родительских отношений, есть ли факторы качества и какова степень их влияния.

Ключевые слова: родительско-детские отношения, теории привязанности, семья, развод, поведение.

Introduction

Parent-child relationship constitute a very special type of relationship in which every human is personally involved, and can be regarded as the most important relationship an individual can experience. The central role of parent-child relationship in a person's ontogenesis has been the focus

of a huge number of studies since the nineteenth century. Parent-child relationships from their origin and throughout life are very different from all other kinds of relationships such as: partners, family and friends; regardless of how close other relationships may be. It is important to note that parents are not the only source of influence on chil-

dren; as children grow older, they are more subject to the influence of peers, mass media, and other external factors outside the family; but this paper focuses on parental influence on children.

Attachment theory as a domain perspective

The study of parent-child relationship can be based on attachment theory and research. John Bowlby in 1973 formulated the significance of attachment theory by drawing together concepts from biology and psychoanalysis in an evolutionary framework. Attachment theory (as it relates to children) emphasizes the importance of secure and caring relationships for the normal development of the child; it also suggests that a nurturing relationship between parents and child shapes future social, cognitive, and emotional development of that child (Antonucci et al., 2004). Attachment theorists propose that children develop internal representations of relationships from interactions with their primary caregivers (e.g. parents), which they subsequently use in maintaining other relationships.

During infancy, emotional and physical ties between a child and his or her parents are strongest; at this point, parent-child relationship can be characterized by high levels of dependence and bonding of children with their parents, especially their mother. The loss of the attachment figure is accompanied by anxiety and grief, which can lead to problems in the child's social and emotional development (Varga, 2011). Attachment of an infant to a parent is believed to be developed through consistent responsiveness by a parent to the child's needs, resulting in internal working models of attachment and caring relationships, which are central constructs in the development of emotional functioning. Attachment theory also presumes that parent-child relationship has long term consequences for shaping a child's psychological functioning or personality formation, and provides an explanation of how parent-child relationship emerges and influences subsequent development.

Behavioral characteristics between parents and children.

Studies continue to vary considerably in respect to the degree of correlations between parent and child behavior. It has been shown that a given parent behavior may have different effects on different children, depending on factors such as age, sex, and temperament. Reviews of research done before the twentieth century did not show enor-

mous correlations between parent behaviors and children's characteristics. But now some studies have come up with more findings, reflecting improvements in the ways in which parent and child characteristics are assessed. Researchers today no longer rely on a single factor (such as a parent or child interview) as a measure of parent-child characteristics, rather, information are obtained from multiple sources (parents, children, teachers, school and police records); but most importantly from direct observation of parent-child interactions and children both in and out-of-home settings. Behaviors such as: antisocial and externalizing, temperament, impulsivity, and power were reviewed in this paper.

Focus on Antisocial and Externalizing Behaviors

Research on parental characteristics and children's antisocial behavior showed substantial correlations between parental characteristics (e.g. disciplinary practices and monitoring) and children's antisocial behavior. It is important to note that in reciprocal effect models, not only do parents affect child behavior and parent-child interactions, but child functioning also serves to elicit parental reactions; for example, parents whose children were diagnosed of chronic condition such as cancer can result in externalizing behavior such as marijuana and alcohol abuse. Poor parenting influences parent-child relationship in such a way that results into reduced child supervision, more punitive discipline, and less child involvement; these can further lead to antisocial behavior in children. Parental permissiveness has been linked to child self-regulation, while aggression in parents (that is, corporal punishment) to poor emotional and behavioral adjustment in children.

Focus on Temperament

Temperament as a characteristic of parent and child behavior can be linked to parent-child relationship as well. Temperament refers to an individual's behavioral style as he or she relates to other persons and to the inanimate environment. It develops early in life, persists with some modification across life span, and is partially rooted in the individual's genetic makeup. According to some studies on temperaments, several dimensions of temperament (such as aggression, etc) have been known to have a significant genetic component. According to Brody (1998), a given parental practice can have different effects on children with different temperaments.

Relevance of Child impulsivity

Child impulsivity is an important domain of behavioral characteristic in children that has also received recent research attention. Impulsivity (also known as impulse control) is a heterogeneous construct that comprises of disinhibition, lack of premeditation, sensation seeking, and lack of perseverance (Whiteside & Lynam, 2001). Child impulsivity can be associated with the development of multiple social, emotional, and behavioral problems, with increased negative effects on parent-child relationship. It is also among the diagnostic criteria for a wide array of disorders such as: antisocial disorders, attention deficit hyperactive disorder, borderline personality disorder, dementia, mania, and substance abuse (Riggs et al., 2009). For children who are initially difficult, impulsive, and/or resistive, parental firmness and restrictiveness are important factors in preventing subsequent development of externalizing behavior than is the case for children with easier temperaments.

Focus on Power

A very important characteristic of parent behavior is power. Power is the ability to influence others to behave, believe, or to value and respect the decisions and dictates of an authority. Conservatives believe that parental guidance is important for children because of their lack of wisdom to make important decisions. Power as it relates to parent-child relationship has divided parents into two:

- (1) Permissive parents and
- (2) Authoritative parents.

Permissive parents behave in a non-punitive, acceptable, and affirmative manner towards the child's desires and actions; while authoritative parent attempts to shape, control, and evaluate behavior of the child in accordance with a set standard of conduct (which is usually an absolute standard). It has been shown that Powerless parents show increase in vocal assertion when given a power advantage in their interactions with difficult children.

What are the topical concerns of family structure and parenting style in parent-child relationships?

The Challenge from Family Structure

In social psychology, a family can be defined as a fundamental social group in the society typically consisting of one or two parents and their children. In psychology, the concept of family is examined based on the essence of family and the dynamics of family interactions. In most cultures,

early socialization occurred from the context of families, more specifically, parent-child relationships. In general, there are two major types of family: Nuclear (consists of a mother, father, and their children) and Extended family (consists of more relatives, includes parents, children, cousins, aunts, uncles, grandparents, foster children etc). Other important forms of family includes: single parent and step families. Each subsystem of the family is important in understanding the parent-child relationship.

Orlov (1996), described two types of family in relation to parent-child relationship.

- (a) The person-centered family
- (b) The socio-centered family

Person-centered families are characterized by high levels of attention paid to the personality of the child and his or her inner world, respect for his or her needs and values, and unconditional acceptance of his or her individuality. In contrast, socio-centered families are characterized by more likelihood to neglect the child's needs and values, more ambivalent relationships and accepts the child only if he or she shares the parents' point of view (Orlov, 1996). The socio-centered family is most importantly concerned with the social roles of each child in the family, while in the person-centered family; every child is treated as an individual.

Due to the various types of assisted reproduction, questions are arising from different patterns of genetic and gestational relationships between parents and children. For example, with respect to selected set of characteristics that were obtained from both biological and adoptive parents, researchers reported more similarities between adopted children and their biological parents than to their adoptive parents (Golombok et al., 2006). In the case of gamete donation, it was reported that fathers were more distant from a non-genetic child.

Studies of step-parent families (which are similar to gamete donation families in that there is no genetic tie between one parent and the child), point to difficult relationships between step-parents and step-children; that is, parents in stepfamilies that included both step-children and genetically related children were reported to be less affectionate towards, and less supportive of their stepchildren than their own biological children.

The Challenge from parenting style

Every family is a unique system with its own rules and traditions. When a child is born, he or

she becomes a part of this system and gradually adapts to it. In most societies, parents are the ones assigned primary responsibility to train children in desirable directions, by supervising, teaching, and disciplining them as they grow up. Children learn moral values through the process of socialization, much of which involves parenting.

Parenting is a bidirectional process that involves a complex interplay between evolutionary predispositions, genetic and socio-cultural factors. Fincham (1998), suggested that marital relationship may be the most influential relationship because it sets the tone for all other relationships in the home by creating an environment that facilitates effective parenting. Some studies have indicated that children may vary in their susceptibility to parental rearing. More specifically, Belsky (2005), hypothesized that not all children are similarly susceptible to the effects of parenting; this is as a result of evolutionary reasons such as age and sex.

Parenting behaviors are majorly shaped by social norms and expectations (such as community, cultural values and the associated social and legal policies in which they are embedded). The deterioration of parenting is responsible for many of the adjustment difficulties in children growing up with impoverished parents. Thus, when children prove to be resistive and do not pay attention to parents, parents react by becoming more authoritarian. According to Kochanska et al. (2007), disciplinary strategies used by mothers did not predict internalization of behavioral prohibitions, but affectively warm mother-child relationships did. Although Ngai & Cheung (2009), reported that parents who behave with high nurturance and have more democratic parent-child interaction are more likely to raise children who show higher levels of mental health, identity achievement, behavioral adjustment, resilience, and good academic performance.

Parenting styles are also known to be associated with anxiety in children; although little is known about the mechanism through which parenting has this effect. In an experiment conducted by Field et al. (2007), it was observed that parenting practices influence how children react to negative information. Recent evidence now suggest that parenting styles characterized by lack of warmth and acceptance, overcontrol and overprotection, and high levels of criticism, may be risk factors for negative behavior in children.

The Question of Divorce

Divorce which is the legal dissolution of marriage or marital bond between couples has been shown to have some negative effects on parent-child relationships; this is because a large number of children have good relationships with both parents (in terms of contact and support), but this is less seen when parents are divorced.

Three main causes of poor outcome of parent-child relationship due to divorce include:

(1) Most children of divorced parents cannot see their parents at the same time; this leads to a deterioration of the relationship with one parent while at the same time the relationship with the other parent improves.

(2) Majority of parents experience psychological problems after divorce which reduces the attention they give to their children.

(3) Some children blame their parents for the divorce which invariably leads to more detached attitude toward both parents.

Geuzaine et al. (2000), reported that there are negative long-term effects of parental separation and divorce on relationships between parents and children (these negative effects are especially seen in children). These include: low self esteem, emotional and behavioral problems, poor school achievement, and juvenile delinquency. Studies on the impact of parents' divorce on parent-child relationships that have used samples of young children show negative effect of parental divorce on relationship outcome with fathers and show no effect of divorce on relationship outcome with custodial mothers. One explanation for this discrepancy is that the effects of divorce on relationship between parents and children might be less among younger children who experienced their parents' divorce in recent historical period when single mothers were subject to fewer stigmas. This suggests that children may choose between parents after divorce. In general, divorce increases inequality in the relationships that children have with their father and mother.

Outcome of parent-child relationship

Relationship between parents and their children have been reported to yield certain results. Among them includes:

Socio-emotional Effect

As earlier discussed, the result of poor parent-child relationship has been reported to be closely associated with aggressive behavior and delinquency; these behaviors are among the most reported findings in the literature. As regards socio-emotional outcome, children have been re-

ported to show closer and more positive relationships with their parents. However, only children that manage to have a good relationship with their parents will extend social and emotional relationships normally with their peers. It is important to

note that lack of parent involvement in children's lives can lead to weaker and more superficial parent-child interaction, thus generating complex problems for the child's future.

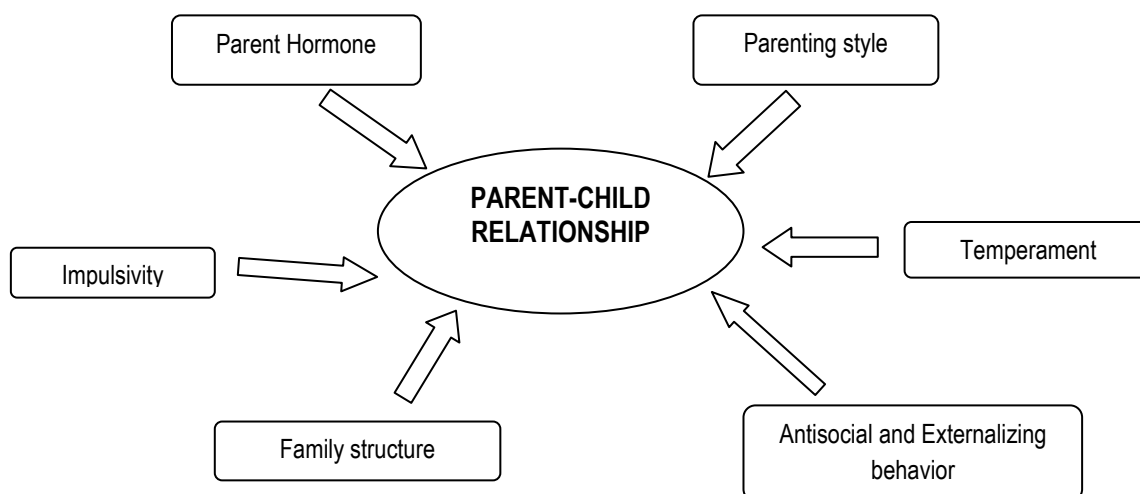


Fig. 1. Factors that influence parent-child relationship

The role of Genetics

Today, there has been enormous research about the genetic nature of parents and children as it relates to the character that children develop. In twin and adoption studies, interactions between parent and child are thought to imply that genetics (either the child's own or the genes shared with parents) have consequential effects on parent-child relations. There is also clear evidence that children's genetic makeup affects their behavioral characteristics, and also influences the way they are treated by their parents. Quantitative geneticists reported that parent-child relationship could stem from genetic predispositions shared by parents and children, and is directly transmitted from one generation to the next. But according to Dunn et al. (2000), the absence of a genetic and/or gestational link between parents and their child does not have a negative impact on parent-child relationships.

Cognitive Effect

The fact that parents are the most important influence on children's development cannot be underestimated. Cognitive theorists have proposed that parent-child relationship is an essential environmental context in which structuring of the child's emerging cognitive abilities take place. Reciprocal interactions between parents and children provide the collaborative basis for the creation of

shared knowledge. Authoritative parenting was reported to be associated with higher school achievement than the other parenting styles; and secure parental attachment was linked with academic achievement in secondary school. Parent's response has been shown to be a function of children's initiative; this means that parents who pay special attention to their children can be expected to provide an optimal environment for the child to learn, which can further be strengthened by the child's own motivation. Adoption studies have also shown that there are correlations between adopted children's intelligent quotient (IQ) and those of their biological parents.

Hormone

Recently, hormones have become central in explaining parent-child relationship (Booth et al., 2006; Dorius et al., 2011), and hormone-related adolescent problem moderated by parent-child closeness. An important aspect of hormonal link with parent-child relationship is parent's hormone, especially father's testosterone. Scientific researches on men have shown a link between concentrations of testosterone and behaviors that have effects on the relationship that exists between parents and their children (Dorius et al., 2011). Notably is the fact that high testosterone is often tempered by social context; as a result of this, high testosterone in fathers remains a poten-

tial threat to parent–child relationship, and can lead to poor relationship between fathers and their children. It was further reported that when father's marital satisfaction is low, mothers with high testosterone exhibit poorer relationship with their children; and while fathers report low levels of intimacy with their children, high testosterone women exhibit poorer relationship with their children.

Conclusion and recommendation

A healthy interaction between parents and their children represents a good family environment, an affective dimension of a positive nature, and the presence of affective support. This interaction positively influences the child's state and behavior, and plays a great role in the child's normal, physical and mental development. Conflict in the family will hinder this kind of interaction. Although some studies show negative effects of divorce on father–child relationships, it is unclear if these effects are additive from the children's point of view. The question of whether children who experience a decline in relationship with their father also experience a decline in relationship with their mother calls for further research. Good relationship between parents and their children have been shown to enhance general well-being (in children) and result in better social life, protect against emotional distress and suicide, and prevents children from engaging in risky unhealthy behaviors.

As forms of recommendation, treatment can change a parent's behavior towards a child in specified ways, which in turn changes children's behavior. Therefore, in order to enhance good parent-child relationship, poor parenting practices should be changed. This can only occur through the introduction of longitudinal parent-training programs.

References

1. Antonucci, T.C., Akiyama, H., & Takahashi, K. (2004). Attachment and close relationships across the life span. *Attachment and Human Development*, 6 (4), 353–370.
2. Belsky, J. (2005). Differential susceptibility to rearing influence: An evolutionary hypothesis and some evidence. In B. Ellis, & D. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 139–163). New York: Guilford.
3. Booth, A., Granger, D., Mazur, A., Kivlighan, K. (2006). Testosterone and social behavior. *Social Forces*, 85, 167–191.
4. Bowlby, J. (1973). Attachment and loss, volume II. Separation: Anxiety and anger. London: Penguin Books. In Bozhenko, E. 2011. Adult child-parent relationships: On the problem of classification. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 1625 – 1629.
5. Brody, G. H. (1998). Sibling relationship quality: Its Causes and Consequences. *Annual Review of Psychology*, 49, 1-24.
6. Dorius, C., Booth, A., Hibel, J., Granger, D.A., & Johnson, D. (2011). Parents' testosterone and children's perception of parent–child relationship quality. *Hormones and Behavior*, 60, 512–519.
7. Dunn, J., Deater-Deckard, K., Pickering, K., O'Conner, T.G., & Golding, J. (1998). Children's adjustment and prosocial behaviour in step-, single-parent, and non-stepfamily settings: findings from a community study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 1083-1095.
8. Field, A.P., Ball, J.E., Kawycz, N.J., and Harriett, M. (2007). Parent-Child Relationships and the Verbal Information Pathway to Fear in Children: Two Preliminary Experiments. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35, 473–486.
9. Fincham, F.D. (1998). Child development and marital relations. *Child Development*, 69, 543-574.
10. Geuzaine, C., Debry, M., & Liesens, V. (2000). Separation from parents in late adolescence: the same for boys and girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 79–91.
11. Golombok, S., Murray, C., Jadv, V., Lycett, E., MacCallum, F., & Rust, J. (2006). Non-genetic and gestational parenthood: consequences for parent-child relationships and the psychological well-being of mothers, fathers and children at age 3. *Human Reproduction*, 21 (7), 1918-1924.
12. Ilesanmi, R. A. (2014). Determinant of the interconnection between internal family relationship and psychological well-being in children. *Образование и саморазвитие*, 2 (40), 216-221.
13. Kochanska, G., Aksan, N., & Joy, M.E. (2007). Children's fearfulness as a moderator of parenting in early socialization: Two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 43, 222–237.
14. Ngai, S.Y., & Cheung, C.K. (2009). The effects of parental care and parental control on the internal assets of adolescent children in Hong Kong. *International Journal of Adolescence and Youth*, 15, 235–255.
15. Orlov, A. (1996). The evolution of interpersonal relations in the family: The main approaches, orientations and trends. *Magister*, 1, 52-64.
16. Riggs, N.R., Chou, C.P., Pentz, M. A. (2009). Protecting against intergenerational problem behavior: Mediation effects of prevented marijuana use on second-generation parent–child relationships and child impulsivity. *Drug and Alcohol Dependence*, 100, 153–160.

13. Varga, A. (2011). Introduction into the family systems therapy. Moscow: Cogito, 2.

УДК 7.01 (470+571) + 1 (470+571) (091)

О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ, КУЛЬТУРНОЙ И ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АЛФАВИТОВ: ИЗ ИСТОРИИ ДЕБАТОВ О КИРИЛЛИЧЕСКИХ БУКВАХ

Ш.В.Хайров

Аннотация

В статье рассматриваются различные типы оценочной интерпретации алфавитов от характеристики старославянского азбучного именника как духовного послания Первоучителя славян до законодательного запрета латиницы для языков народов России как потенциальной угрозы целостности страны.

Ключевые слова: алфавиты, кириллица, аксиология буквы, защита старой орфографии, орфографические дебаты, алфавиты для языков РФ

Abstract

On functional, cultural and ideological evaluation of alphabets: from the history of the debates on some Cyrillic letters. The paper considers a range of evaluative approaches to alphabets – from seeing the letter names of the Old Church Slavonic as a spiritual message of its founder to the legislation banning the Latin alphabet for languages of Russia as a potential threat to the state integrity.

Keywords: alphabets, the Cyrillic alphabet, alphabet letters in axiological perspective, old Russian orthography, orthography debates, alphabets for the languages of the Russian Federation

Вводные замечания

Основная функция алфавита, если оставить в стороне иероглифическое письмо – служить адекватным графически средством передачи звукового или морфемного состава данного языка. Эту функцию вполне можно назвать технической. Если в качестве графической основы выбирается алфавит другого языка, то в него вносятся, изменения, соответствующие звуковому составу языка реципиента, как это, случилось со многими графическими системами на основе латиницы или кириллицы. При этом алфавит, избираемый для языка, особенно в периоды назревших реформ, оказывается нагруженным целым набором дополнительных нетехнических признаков или ценностей. Эти ценности частично рассматриваются в курсах истории литературного языка, будь то родной язык или иностранный, традиционных для программ филологических факультетов российских вузов. Однако, по нашему мнению, вопросы социолингвистики, языковой политики требуют значительно более широкого освещения и обсуждения – и в университетских курсах, и в лингвистической науке, и в обществе в целом. Обобщающим материалом для такого обсуждения может отчасти служить наша статья, которая была посвящена дебатам вокруг предложенного в свое время

проекта закона о языках Республики Карелия [1].

В настоящей статье речь пойдет о некоторых историко-культурных оценках букв кириллического алфавита. Буква, алфавит и правила письма всегда связывались в консервативном сознании с традицией, с поэтизацией старины. Примером тому могут служить споры, развернувшиеся вокруг кардинальной реформы русской орфографии, задуманной еще в конце прошлого века, но осуществленной в 1918 году. Достаточно сказать, что только одна библиография изданного в 1965 году "Обзора предложений по усовершенствованию русской орфографии (XVIII-XX вв.)" содержит свыше тысячи наименований [2]. Основными доводами реформаторов являются обыкновенно доводы функционального (технического в широком смысле слова) характера: буквы не должны дублироваться, графика должна соответствовать звуковому составу, а орфография соответствовать фонологической или морфологической системе языка, рисунок букв должен быть экономным и легко читаемым и т. п. В цифровую эпоху важнейшим техническим доводом становится удобство и универсальность компьютерных технологий и всемирной коммуникации, в результате чего возникают десятки латинизированных вариантов для иероглифических и иных систем, а также практикуется

линии, идущие от середины туловища буквы, есть не что иное, как занесённая для шага правая нога и подпирательная корпус левая.

[...] Он [человек] захотел найти своё место в пространстве, и обозначил это пространство фигурой буквы æ [фита]. За этим знаком пространства, за горою его северного полюса, идёт рисунок буквы В [ижица], которая есть не что иное, как человек, шагающий по небесному своду. Он идёт навстречу идущему от фигуры буквы Я (закон движения - круг). Волнообразная линия в букве ~ означает место, где оба идущих должны встретиться" [6, с. С. 40-44].

Символично-иконический подход к внешнему виду букв был, по всей вероятности, не новым в те годы. М.М.Бахтин в одной из бесед вспоминал, что ещё в 1917 году известный русский поэт Николай Клюев, выступая в религиозно-философском обществе, "читал свою *Русскую азбуку: истолкование различных букв, поэтические метафоры к каждой букве*" [7, с. 174].

В несколько ином ключе был написан в 1928 г. доклад Д.С.Лихачева, тогда молодого студента и члена самодеятельной "Космической академии наук", впоследствии академика. Доклад долгое время считался утерянным, однако был не так давно обнаружен в архивах КГБ и опубликован. При изучении текста доклада обнаруживается, что в нем повторялись некоторые положения из "Ключей Марии", но в качестве решающих приводились чисто лингвистические аргументы в защиту исключенных в 1918 г. букв старой орфографии, - то есть аргументы смысловозначительного, перцептивного и эргономического порядка. Примером идеологического аргумента иконического характера в докладе может служить следующий, в защиту буквы [ять]: "Подобно тому, как церкви направлены алтарями и крестами на восток [...], подобно этому и в этой букве вынесенный над строкой крест направлен навстречу бегущим буквам; он как бы приставлен сбоку корпуса, символизирующего собой само здание церкви, направлен навстречу читающему глазу, благословляя и освящая собой весь ряд букв в строке" [8, с. 44-51]. Сама реформа орфографии в докладе была названа делом антихриста. Вскоре после этого "Космическая академия" была разогнана, её члены арестованы, а Лихачев был отправлен отбывать пятилетний срок в лагеря на Соловецкие острова. Как указывает сам автор в предисловии к пуб-

ликации 1993 года, приводимые аргументы имели полушутливый, полусерьёзный характер [8, с. 44]. В "эстетическом" и "православном" рассуждениях автора содержатся, в частности, следующие положения: "Старая орфография эстетически более приемлемее как более трудная для изучения и представляющая более высокий уровень грамотности пишущего. Старая орфография эстетически приемлемее как вызывающая у каждого массу ассоциаций личного характера и из истории русского языка. Например буква [фита] вызывает представления о культурных взаимоотношениях с Грецией (Византией)" [8, с. 49].

Функциональные аргументы

Сторонники очищения алфавита от "лишних" букв, в свою очередь, противоположным образом оценивали старые буквы, навешивая на них следующие ярлыки: «Старая буква, потеряв настоящий свой выговор, походит на древний камень, не у места лежащий, о который все спотыкаются и, не относя его в сторону затем только, что он древний и некогда нужен был для здания» (Д.И.Языков, 1809 г.); "Старая буква как пронырливый лицемер или хлопотливый бездельник [...] - она одна может дать вам патент на звание грамотного и ученого человека - только узнайте наперед, где её употреблять..." (П.Л.Яковлев, 1828 г.); "... Лучше, конечно, если бы с этим корневым (т.е. употребляемым в корнях слов - Ш.Х.) было порешено так же, как и с крепостным правом, кормившем немногих, а вред приносившем целому государству" (И.А.Нипгарт, 1877 г.) [2, с. 54].

Культурный традиционализм в аргументации

К числу приверженцев старой дореволюционной орфографии относил себя А.И.Солженицын, опубликовавший некоторые соображения по поводу орфографической реформы 1918 г. в десятом томе своего собрания сочинений. Русский писатель называет эту реформу энтропийной, т.е. приводящей к размыванию, "нивелировке" важных различий (лексических, падежных, производительных), отображаемых, в частности, старыми буквами. Признавая непоправимость утраты некоторых букв, А.И.Солженицын призывает к сохранению в печатном и письменном обиходе буквы ё, которая фактически уже не используется в типографском наборе [9, с. 557-559]. Сочувственно к старым буквам относится известный

петербургский русист проф. В.В.Колесов. По его мнению, с изгнания старой буквы началось уничтожение в русском языке высокого стиля (конечный результат коего – современная "люмпенизация" языка печати). В.В.Колесов обращает внимание также на то, что старая буква могла служить показателем исконности слова: "Наличие в слове буквы 'ять' доказывает его русскость (в иностранных словах эта буква не употреблялась)" [10, с. 213].

Защита старой азбуки в жанре современного духовного стиха

Описание необычного, яркого образца апологии дореформенной азбуки в жанре духовного стиха дает британский славист Дж. Салливан [11, с. 7-26]. Работа Салливана содержит публикацию и подробный комментарий стихотворного рукописного сочинения, практически нашего современника – старовера с Кубани Анания Клеоновича Килина, посвящённого защите практически всех удалённых в разные эпохи букв. Дж. Салливан обнаруживает в произведении русского старовера своеобразно обработанные компиляции текстов Д.С.Лихачева, А.И.Солженицына, а также учебника церковнославянского языка А.Гамановича.

Что касается атрибуции источников этого компилятивного сочинения, здесь необходимо поспорить с Дж. Салливаном. Внимательный анализ показывает, что первые пятнадцать строчек произведения А.К.Килина фактически являются переложением стихотворения Константина Бальмонта "Гонимым", опубликованным в 1924 г., а в качестве названия к своему тексту Килин использует словосочетание из его начала. Для доказательства этого достаточно привести первые две строфы стихотворения Бальмонта:

Защита слова Ъ, о твердый знак,
Без Ъ все слово - пьяный, обнаженный.

...

Без Ъ лишь коммунисть умалишенный
Все буквы грудить в общий кавардакь [12].

Заключительные замечания

Само по себе активное обращение современных носителей языка к дореформенной азбучной и орфографической старине можно рассматривать с разных позиций: и как форму политического и идеологического протеста против богопротивного позитивизма, и как поиск утраченных исторических корней, и как способ воссоединения разорванной революцией (во времени и в пространстве) русской куль-

туры. Именно в этом культурном контексте можно, к примеру, оценивать переиздание сочинений Ф. М. Достоевского в авторской орфографии [13], или уже ставшие традиционными в постсоветской России майские Дни славянской письменности и культуры (по примеру Болгарии, где 24 мая – День Святых Кирилла и Мефодия - государственный праздник). Использование дореформенных букв в логотипах газет (Ср. 'КоммерсантЪ', 'Губернія'), вывесках и рекламе, возобновление дискуссий о ценности старины в орфографии, - всё это свидетельствует о том, что орфографическая рефлексия вновь оживает в сознании носителей русского языка.

Возвращаясь к начальному тезису, заметим, что при всем этом основной функцией алфавита при любых обстоятельствах остается все же функция техническая.

В последние десятилетия роль кириллического алфавита в применении к литературным языкам народов РФ – снова стала объектом не только горячих обсуждений, но и законодательной деятельности Государственной Думы Российской Федерации. Осенью 2001 г. группа депутатов подготовила дополнение к «Закону о языках Российской Федерации», которое обязывало бы республики в составе РФ использовать алфавиты только на основе кириллицы. Переход на другие графические системы угрожает, по мнению депутатов, безопасности страны. В чем именно состояла эта угроза, указано не было, однако было совершенно очевидно, что данное дополнение, вступившее в силу в ноябре 2002 г., имело целью воспрепятствовать введению в обиход латиницы для татарского языка. О том, что именно татарский язык был объектом этой запретительной инициативы, говорит тот факт, что, к примеру, формирование карельского литературного языка на базе латиницы в то же самое время продолжалось совершенно беспрепятственно. В поступке законодателей нетрудно обнаружить страх перед латиницей как проводником каких-то иных, нежелательных цивилизационных ценностей, а в конечном итоге – сепаратизма. В подтверждение сказанного, можно привести следующий факт. В 2004 г. представитель Государственной думы в Конституционном суде Елена Мизулина в своем выступлении подчеркнула, что «переход на другую графику отделит граждан Татарстана от остальных граждан Российской Федерации» [14]. Эта

боязнь типологически напоминает страх реакционного сербского духовенства в 60-е годы XIX в. перед буквой ј, которую основатель сербского литературного языка Вук Караджич ввел в реформированную им кириллицу. Противники Вука видели в букве ј средство обращения православных сербов в католическую веру: «на маленькую удочку ловят и большую рыбу». Эта позиция выражена в словах одного игумена того времени, которые приводит М. Попович: «Всякая книга, которая хотя бы одну латинскую букву содержит – под анафемой» [15]. Татары, конечно же, не православный народ, и то, чего боятся авторы запрета, связано, скорее всего, с возможностью общего алфавита для целого ряда тюркских народов, и только затем – с планетарной орбитой латиницы. Возможно, отсюда и индифферентность законодателей по отношению к карельской латинице.

Конкуренция и взаимоотношения латиницы и кириллицы в России и некоторых других странах Европы и Центральной Азии представляет собой особую и большую тему для лингвистов, историков культуры и политологов. В 2012 г. публичные дебаты о пользовании латиницы в качестве графической системы для татарского языка были возобновлены. Будем с интересом следить за дискуссией и ее итогами.

Литература

1. *Khairov, Shamil*. Which Official Language - Karelian or Finnish? Debates on the Draft of the Language Law in the Republic of Karelia // *Studia Slavica Finlandensia*. XIX. Helsinki, 2002. pp. 238-256.
2. Обзор предложений по усовершенствованию русской орфографии (XVIII-XX вв.) / Отв. ред. Виноградов В.В. - М., 1965.
3. *Успенский, Л.В.* По закону буквы. - М., 1973.
4. *Савельева, Л.В.* К интерпретации славянского азбучного имени как текста / Санкт-Петербургский государственный университет. Научные доклады. Санкт-Петербург, 1998; Савельева Л.В. Истоки и загадки нашей азбуки // *Русская речь*. 1994. № 5; Савельева Л.В. Языковая экология. Русское слово в культурно-историческом освещении. - Петрозаводск, 1997.
5. *Савельева, Л.В.* Славянская азбука: дешифровка и интерпретация первого славянского поэтического текста // *Евангельский текст в русской литературе XVIII-XX веков*. Цитата, реминисценция, мотив, жанр. Сборник научных трудов / Ред. колл. Захаров В. Н., Кунильский А. Е., Маркович В. М. и др. - Петрозаводск, 1994.
6. *Есенин, С.А.* Собрание сочинений в 5 томах. Том 5. Автобиографии, статьи, письма. - М., 1962.
7. Разговоры с Бахтиным / Беседовал Дувакин В. Д. // *Человек*. - 1994. - № 3.
8. *Лихачев, Д.С.* Медитации на тему о старой, традиционной, освященной, исторической орфографии, попорченной и искаженной врагом церкви Христовой и народа российского, изложенные в трёх рассуждениях Дмитрием Лихачёвым // *Русская речь*. - 1993. - № 1. - С. 44-51.
9. *Солженицын, А.* Собрание сочинений, Том 10. - Вермонт, Париж, 1983.
10. *Колесов, В.В.* Русская речь вчера, сегодня, завтра. - Санкт-Петербург, 1988.
11. *Sullivan, John*. The Old Believers and Orthographic Reform in the Twentieth Century // *Slavonica*. Sheffield Academic Press. Vol. 3, 1996/97, No 2, pp. 18-22.
12. *Дуличенко, А.Д.* Русский язык конца XX столетия. Мюнхен, 1994, С. 3. В указанной книге данное стихотворение публикуется по след. источнику: *Современные записки*. Париж, 1924. - Т. XIX. - С. 230.
13. *Достоевский Ф.М.* Полное собрание сочинений / Изд. в авторской орфографии и пунктуации / Ред. Захаров В.Н. Том 1. - Петрозаводск, 1997.
14. *Вермишева, Э.* Буквы вне закона. Интернет-портал *Gazeta.ru.*, 16.11.2004 (http://www.gazeta.ru/2004/11/16/oa_139702.shtml, дата посещения 16.10.2014).
15. *Поповић, Миодраг*. Јота. Београд, 1981.

УДК 316.752.4

КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ КАЗАХСТАНСКОЙ СЕМЬИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Г.Д.Баубекова

Аннотация

В статье в контексте глобализационных процессов раскрыты культурно-ценностные трансформации современной казахстанской семьи, а также представлен анализ опыта воспитания в казахской семье в социокультурных условиях современного Казахстана.

Ключевые слова: наследие, мыслители, воспитание, семья, духовно-нравственные ценности, глобализация, культурно-ценностные трансформации.

Abstract

In this article the history of the development of family relationships and cultural-valuable transformations in modern Kazakh family in the context of globalization processes and their impact on the socio-cultural perception are analyzed. The author refers to the experience of earlier generations and updates the traditional values of Kazakh patriarchal families in sociocultural context of modern Kazakhstan.

Keywords: family, spiritual and moral values of the family, globalization processes, cultural-valuable transformations.

Современное общество требует от человека не только политехнизма знаний, высокого культурного уровня, специализации в различных областях науки и техники, но и умения жить, сосуществовать в социуме. Основными параметрами личностного развития молодёжи можно считать его ориентацию на общечеловеческие ценности, гуманизм, интеллигентность, креативность, активность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях. В этом контексте становится естественным интерес к историческому прошлому, которое богато опытом и реализованными, и не осуществлёнными на практике возможностями развития семейного воспитания. В историко-педагогических исследованиях (Г.Н.Волков, К.Б.Жарикбаев, А. Сейдебек, К.Б.Болеев, Я.И.Ханбиков, Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Р.Л. Доватор, В.И. Малинин, З.И. Равкин и т.д.) отмечается, что исторический опыт является важнейшим источником, из которого педагогическая наука может черпать материал для разработки жизненно важных проблем воспитания, заимствовать все ценное для практики. Так, известный учёный Казахстана Ж.Ж. Наурызбай отмечает, что для развития современных педагогических подходов к семейному воспитанию большое значение имеет актуализация идей, систем, концепций, предававшихся забвению, показ возможности рассмотрения педагогических теорий прошлого, их осмысления и дальнейшего разнопланового использования [1, с. 102].

В Казахстане семья воспринимается как особая ценность, она издавна считалась священной. Бытует убеждение, что если здоровая семья – это, прежде всего, здоровое общество, а значит – и сильная стабильная страна. Формирование семейных отношений на основе таких ценностей, как почитание родителей, взаимное уважение и забота, верность, воспитание детей в духе высокой нравственности, ответственность родителей за судьбу своих

детей и, в свою очередь, долг детей перед родителями, – всё это входит в понятие «семья».

Характерная для Казахстана культурно-ценностная идентификация на протяжении многих столетий была связана именно с семьёй, которая выражается в общенациональном единстве ценностей семейного воспитания, производных от базовых социокультурных ценностей. Изменения не только ценностных приоритетов казахстанской семьи, но и самой семьи, как социального института, происходят под влиянием трансформации социокультурной ситуации на рубеже XIX–XX и XX–XXI вв.

Хотя ценные мысли о семье и семейном воспитании были высказаны ещё раньше. Так, в произведении Кайковуса «Кабуснаме» в главе «О знании обязанностей родителей» учёный подчеркивает, что каждый родитель должен дать своим детям образование, воспитание и ремесло, потому что в мире нет лучшего наследия, чем воспитание. Аль-Фараби сравнивал значение наставника в жизни человека с работой государственного деятеля. Первыми воспитателями и наставниками ребенка являлись, по его мнению, родители, от которых зависело, насколько он будет подготовлен к дальнейшей жизни. Юсуф Баласагуни отмечал, что человека следует учить всему с юных лет, ведь что «в младенчестве познано, дети не смогут забыть, пока живы на свете». Он давал молодым родителям такой наказ: «Внушай сыну с детства благие науки. Кто с детства учен - все дано ему в руки». Ахмед Югнаки в трактате «Дары праведных» подчеркивал, что в семье надо учить ребёнка быть «ближе к умным людям», которые помогут в трудную минуту обрести полное счастье [2, с. 38].

Известный казахский просветитель Абай утверждал, что «ребенок тянется ко всему новому, но не все дети хотят учиться». Поэтому иногда приходится силой убеждения и родительского авторитета доказывать необ-

ходимость и полезность получения знаний [3, с. 18].

Принцип народности воспитания осуществляется в раннем детстве, в процессе овладения родной речью. Характер народа, лицо народа, его думы и чаяния, нравственные идеалы особенно ярко проявляются в просветительской деятельности Ш.Валиханова, Ы.Алтынсарина, Ш.Кудайбердиева и др. Так, Ш.Валиханов призывал к возрождению «национального духа», считая, что последний присущ народу и зависит как от природной среды, так и от общественного устройства. Проявление особенностей народного характера ученый понимал в многоплановом аспекте. В ряде своих произведений он тщательно анализировал особенности быта, традиций, обычаев, культуры, религии, географической среды и их влияние на становление характера ребёнка, начиная с раннего возраста.

Педагог-просветитель Ы.Алтынсарин важнейшим источником нравственного воспитания в семье считает устное народное творчество, отражающее жизнь и быт, патриотизм, традиции и обычаи народа. Об этом свидетельствует «Киргизская хрестоматия» Ы.Алтынсарина, в которой представлены сказки, былины, пословицы, нравоучительные статьи с конкретным нравственно-этическим воспитательным содержанием.

Шакарим Кудайбердиев утверждал, что необходимо ввести «науку совести» и ученые должны разработать ее как дисциплину, обязательную для всех, но начинать воспитание по данной науке нужно уже в семье.

Огромную роль семейному воспитанию придавали известные просветители С.Торайгыров, М.Кашимов, Ж.Аймаутов, М.Жумабаев и др.

Семья является первоисточником знакомства индивида с господствующими социальными ценностями, нормами, традициями и образцами поведения, а также служит основополагающим началом в определении его религиозной принадлежности, формировании этнической идентичности и мировоззрения. Являясь основным институтом воспроизводства духовной жизни общества, семья и сегодня сохранила способность осуществлять межпоколенную трансляцию культурных ценностей, традиций и обычаев, сохранять нравственный и духовный потенциал общества. Считается, что самая высокая степень идентификации

характерна именно для семейной идентичности, и трудно заменить ее тысячелетний опыт. Находясь в семье, включаясь в родственные связи, во внутрисемейные отношения, человек ощущает свою близость с представителями той же национальности, общественно-политической группы, того же вероисповедания.

Особые взаимоотношения внутри членов семьи выработаны вековыми традициями народа. Эти традиции позволили казахскому народу пережить века и сохраниться как единому национальному образованию.

У казахского народа с момента рождения ребенок окружен заботой и вниманием, которые ярко отражены в таких семейных традициях, как «Шилдехана», «Ат кою», «Бесикке салу», «Кыркыдан шығару», «Тусау кесер» и т.д. Яркая эмоциональная насыщенность этих семейных традиций, искреннее проявление чувств по отношению к малышу со стороны родителей и родственников служили основой для формирования и развития личности ребенка, а также были примером для подражания, ориентируя других детей на проявление заботы о младших, прочные семейные взаимоотношения в будущем.

Необходимо отметить позитивную особенность того, что в семье казахов постоянно в форме пословиц и поговорок дают назидание, наставление, советы детям. Например, чтобы сформировать у подрастающего поколения уважение к родителям, народ подчёркивал: "Ата - асқар тау, ана - бауырындағы бұлақ, бала - жағасындағы құрақ"(отец - высокая гора, мать – на груди горы родник, дитя - рядом выросший тростник).

Отцовский «шанырак» (дом) - символ родового очага, доставался обычно самому достойному из братьев, не обязательно старшему или младшему. Приехавшие издалека родственники первым делом шли в этот дом, чтобы «салем беру» (поздороваться), т.к. именно в этом доме живут старшее поколение, родители. В этом шаныраке обычно решались важные дела семьи, проводился семейный совет. Здесь не допускались обиды, ссоры и распри. Не в меру эмоциональным родственникам обычно говорили: «шаныракка карап сойле» (т.е. посмотри на шанырак, ты же в достойном доме). Женщина преклонных лет, ставшая матерью большого семейства и заслужившая

уважение односельчан, часто имела даже больший авторитет, нежели мужчина.

В казахской семье, в отличие от других родственничков народов, особое место занимает дочь: "Қыз - қонақ" (дочь – гостья в доме), она выйдет замуж, уедет в другую семью.

Если у узбекского, таджикского народов дочь садится за стол после братьев, казахи сажают дочь на почетное место, оберегают, балуют её. У узбекского и таджикского народов есть пословица: «если в отчем доме дочь – служанка, в доме мужа будет шахиней», т.е. научившись всем премудростям быта дома, она займёт достойное место в доме мужа. А у казахского народа девушка и в доме отца любимица, баловница, и в семье мужа старается остаться такой. В отличие от других центральноазиатских сверстниц, казашки не носили паранджу. Много казахских пословиц о девушках, отражающих их особое положение в семье: "Қыз жоқ жерде қызық жоқ" (если нет девушек - нет радости в жизни), "Астың дәмін тұз келтірер, ауылдың сәнін қыз келтірер" (пища с солью вкусна, аул красив своими девушками), "Ырыс алды қыз" (дочь - предвестник достатка и счастья).

Гостеприимство является семейной ценностью, которая уже трансформировалась в традицию казахского народа. Эта традиция передаётся из поколения в поколение, совершенствуется, видоизменяются её формы, но суть сохраняется – уважение к людям: "Қонақ келмеген үй - мола" (дом, в который не приходит гость, подобен могиле), "Қонаққа кел демек бар да, кет демек жоқ" (гостя можно приглашать, но выгонять – нельзя). К ценностям семейного воспитания относится формирование у детей чувства уважительного отношения к гостям. Эта традиция строго соблюдалась в семейном укладе жизни казахов. У казахского народа гостей подразделяли на три вида: «аранайы қонақ» - специально приглашенный или приехавший, «қудайы қонақ» – случайный путник, «кыдырма қонақ» – специально ожидаемый и пришедший на угощение. В казахской семье гостеприимство считается неотъемлемой частью воспитания, культуры. И, если кто не уважил гостя, или его дом обходят гости, тот не пользуется уважением окружающих.

Одним из ценностей семейного воспитания является обычай «бел көтерер» - угоще-

ние для пожилых, которые нуждались в заботе, особом уходе. Для них готовили угощение: казы, сливочное масло, жент, кумыс, творог, мед и т.д. Продукты готовили и приносили дети, соседи, близкие. Аксакалы и бабушки выражали свою признательность «батой» (благодарностью).

Казахи говорят: «Жас келсе іске - кәрі келсе асқа» (молодой пришёл на подмогу, а пожилому готовьте угощение), «Қарты бар үйдің қазынасы бар» (пожилой человек в доме – сокровище данной семьи). Эти пословицы служат подтверждением того, что люди пожилого возраста олицетворяют мудрость и являются хранителями житейского опыта и этнокультуры.

Конечно, каждая семья сама определяет формируемые ценности, которые зависят от ее конкретных культурных традиций. Личность ребенка формируется в семье, но, вырастая, ребенок становится полноправным членом общества: кому-то другом, коллегой, мужем или женой. И тогда все недостатки и достоинства этой личности начинают влиять на окружающий мир. Нередко приходится слышать такой вопрос по отношению к современным детям: «Как же ты мог стать таким, если твои родители уважаемые, положительные люди?» Данная ситуация свидетельствует о том, что в семейном воспитании ребенка были допущены ошибки.

Семейные традиции - один из основных способов воспитания, т.к. прежде, чем попасть в школу, ребенок познает себя и идентифицирует в семье. Традиции нескольких поколений, позволяют ребенку осознать свою связь с бабушками, дедушками, общими предками, позволяют ребенку гордиться своей семьей. Вот почему есть необходимость выработать свои собственные традиции, помогающие членам семьи чаще собираться, чтобы люди, живущие под одной крышей, чувствовали себя родными, близкими - семьёй.

В современном обществе происходит смена ценностных ориентаций. Процессы глобализации в современном Казахстане еще резче усугубили изменения традиционной семьи, обесценивание патриархальных семейных ценностей и смещение ценностных приоритетов. Интеграция в мировое сообщество происходит в контексте калькирования западного

образа жизни и распространения ценностей индивидуализма.

В условиях социальных трансформаций разрушается предписанный традиционной культурой набор фамильных стереотипов поведения. Тем не менее, семья в Казахстане и сегодня является одним из наиболее значимых элементов культуры и несет в себе ценности, обусловленные спецификой национальной культуры. В контексте современной социокультурной ситуации, отличающейся мировоззренческой противоречивостью, трансформация семейных ценностей является составляющей трансформации общенациональных ценностей.

Характер такого сложного социального явления, как семья, определяется не только внутрисемейными отношениями, но и общественно-экономическими, историческими, национальными и другими условиями. Семья развивается и изменяется вместе с социумом, оставаясь наиболее устойчивым и консервативным его элементом. Являясь уникальным биосоциальным образованием, она принципиально отличается от других социальных субъектов своей ролью в становлении культуры и ее сохранении, поскольку только в семье эксплицируется культурный смысл витальных ценностей и персонифицируется их интеграция в мир артефактов.

В процессе изучения культурно-ценностной трансформации современной казахстанской семьи выявляется неоднозначная трактовка ее проблем: одни авторы утверждают, что институт семьи обнаруживает явные симптомы упадка, дезинтеграции и скоро перестанет существовать, т.к. потерял свое значение, другие, наоборот, считают, что никакого кризи-

са семьи нет, что ей ничто не угрожает, и она будет существовать вечно. Между этими крайними точками зрения существует много других мнений. Возможно потому, что семья является достаточно сложным объектом изучения, поскольку, прочно вписанная в практику повседневности, предстает неким «универсальным фактом», о котором, по словам Франсуа Эригера, все знают или полагают, что знают. Объективно это должно повышать роль семьи как транслятора культурных ценностей, поскольку именно здесь осуществляется процесс интериоризации ценностного инварианта формирующейся личности. Однако в реальности эта роль семьи снижается, поскольку она вытесняется другими компонентами социализации. Тем не менее, только семья способна передать формирующейся личности уникальное единство духовных и витальных ценностей, культуры общества и культуры конкретной социальной группы, поскольку только она является субъектом-носителем этого единства.

Литература

1. *Наурызбай, Ж.Ж.* Этнокультурное образование. – Алматы: «Ғылым», 1997. – С. 102-104.
2. *Баубекова, Г.Д.* Узбекская народная педагогика. – Ташкент, «Абдулла Кодирий», 2000. – С. 38-47.
3. *Абай.* Избранные стихи. Алма-Ата, «Жалын», 1985. – С. 16-18.
4. *Болеев, К.* Казактын халык педагогикасы. «Жамбыл», 2009. – С. 20-22.
5. *Рейтер, К.А.* Современная российская семья как транслятор культурных ценностей: Дис. ... канд. филос. наук. - Волгоград, 2005. - 150 с.
6. *Бояк, Т.Н.* Трансформация духовно-нравственных ценностей в условиях становления гражданского общества. - Улан-Удэ, 2007.

СЛОВО ОБ УЧЕНОМ

УДК 371.01

ПЕДАГОГ – УЧЕНЫЙ – ГУМАНИСТ



Педагог – ученый – гуманист ...

Пожалуй, именно это определение лучше всего подходит профессору кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования Казанского федерального университета Зямилю Газизовичу Нигматову, яркому представителю современной гуманистической педагогики, который отмечая в этом году свои 75 лет, может спокойно сказать, что вся его жизнь отдана образованию. Родился 3 ноября 1939 года в деревне Урал Ютазинского района Республики Татарстан. Окончил Казанский государственный педагогический институт по специальности «Математика» и Московский государственный педагогический институт по

Воспитывать надо культурой
Sed cultura animi autem philosophia est
М.Цицерон («Тускуланские беседы»)

Аннотация

Профессором З.Г.Нигматовым создана теоретическая база развития принципа гуманизма. Этот принцип стал основой национально-регионального содержания в школе. Им предложена целостная концепция развития гуманистических идей в образовательном процессе школы. Концепция учитывает историко-культурный, антропологический, социальный, психолого-педагогический аспекты.

Ключевые слова: З.Г.Нигматов, принцип гуманизма, концепция, образование.

Abstract

Professor Z.G.Nigmatov created the theoretical basis of the development of the principle of humanism. This principle became the basis for national-regional content in school. The proposed holistic concept of development of humanistic ideas in educational process of the school. The concept takes into account historical, cultural, anthropological, social, psychological and pedagogical aspects.

Keywords: Z.G.Nigmatov, the principle of humanism, the concept of education.

специальности «Математика на английском языке», аспирантуру при кафедре педагогики КГПИ. Кандидатскую диссертацию защитил в 1980 году, докторскую – в 1990 году. Работал учителем, завучем, директором школы; преподавателем математики на английском языке в учительском колледже в Сомали; ст. преподавателем, доцентом, заведующим кафедрой, деканом факультета повышения квалификации при КГПУ, проректором по учебной работе КГПУ, ректором ЕГПИ, ректором ТГГПУ. В настоящее время профессор кафедры методологии обучения и воспитания ИПО КФУ. При этом З.Г.Нигматов по своему характеру – эталон педагогического такта, педагогической культу-

ры, интеллигентности, скромности, дружелюбия и одновременно научной требовательности и принципиальности – качества, которые характеризуют его и как гуманиста, и как педагога, и как ученого.

Докторскую диссертацию З.Г.Нигматов защитил по теме «Принципы гуманизма и его развитие в истории советской школы (1945-1989 гг.)». Тема определила развитие научной школы, эта тема активно развивается и сейчас, актуализируя национально-региональные и поликультурные аспекты. Научные пристрастия З.Г.Нигматова обращены к актуальным проблемам воспитания и образования, проблемам подготовки педагогических кадров, а также к исследованию гуманистических традиций в отечественной педагогике. Им была предложена целостная концепция развития гуманистических идей в образовательном процессе школы. Появлению концепции предшествовала кропотливая работа по разностороннему исследованию проблемы: и в историко-культурном, и в антропологическом, и социальном, и психолого-педагогическом аспектах. Это и позволило создать подлинную, фундаментальную теоретическую базу для понимания реального содержания принципа гуманизма как живительного источника развития школы. В настоящее время идеи З.Г.Нигматова стали достоянием педагогической общественности (общий объем опубликованных им работ превышает 250 п.л.). Его перу принадлежит более 300 научных работ, среди которых 14 монографий, 8 учебников и учебных пособий, 6 методических пособий, а также большое количество научных статей, опубликованных в нашей стране и за рубежом.

Он принадлежит к тому поколению отечественных ученых, которых отличают широкий общекультурный кругозор, фундаментальная теоретическая подготовка, высокий профессионализм, богатый опыт практической работы, талант организатора. И здесь уместно вспомнить, что учителями З.Г.Нигматова были известные ученые Я.И.Ханбиков, Г.Н.Волков, З.И.Равкин и многие другие, чьи научные изыскания в истории педагогической мысли и педагогической культуре татарского народа, этнопедагогике других народов способствовали более глубокому изучению основ становления гуманистических истоков отечественной и за-

рубежной педагогики, развитию гуманистических традиций теории обучения и воспитания.

Высшая школа давно и высоко оценила научные исследования З.Г.Нигматова. С большим уважением и благодарностью относятся к наследию З.Г.Нигматова многие российские педагогические университеты, используя в образовательном процессе его книги: «Философия и история образования», «Методика воспитательной работы в школе», «Теория воспитания». Идеи гуманизма, принадлежащие профессору З.Г.Нигматову, легли в основу программы гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса в средних и высших образовательных учреждениях. Особенно активно внедряются теоретические положения ученого в вузах Республики Татарстан и Поволжья. Известны труды профессора и научной общественности многих зарубежных стран.

Под руководством профессора З.Г.Нигматова, начиная с 1993 года, регулярно проводятся выездные научные конференции (14 конференций) межвузовского, республиканского, всероссийского, международного уровней. Перечень тем показывает актуальность этих конференций и подтверждает интерес ученых («Народная педагогическая основа воспитания» (г. Казань), «Педагогические условия внедрения гуманистических традиций народной педагогики в школьную практику» (г. Заинск), «В будущее, сохраняя народные педагогические традиции» (г. Чебоксары), «Плюралистические подходы к использованию традиций народной педагогики» (г. Елабуга), «Преемственность народных традиций» (г. Набережные Челны), «Педагогическое образование: гуманистические традиции и новаторство» (г. Арск), «Этнопедагогические традиции формирования культуры межнациональных отношений» (г. Нижнекамск), «Формы и методы воспитательной работы в вузе» (г. Казань), «Технологии внедрения гуманистических традиций в учебно-воспитательный процесс» (г. Зеленодольск), «Гуманистические традиции и инновации в педагогике» (г. Казань), «Проблемы патриотического воспитания учащейся молодежи в системе непрерывного образования» (г. Казань), «Технология совершенствования подготовки педагогических кадров: теория и практика» (г. Казань), «Реализация воспитательного потенциала; гуманитарного образования в условиях вхождения России в Болонский

процесс» (г. Набережные Челны), «Университетское образование: гуманитарно-ориентированный инновационный подход» (г. Казань), «Казань и алтайская цивилизация» (г. Барнаул), «Воспитательный потенциал национального образования в условиях российского этнокультурного пространства» (г. Казань).

Эти конференции охватывают широкий круг актуальных педагогических проблем, включая глубокий анализ методологических, теоретических основ этнопедагогике, результаты исследований традиций народной педагогики. В них представлены пути, способы функционирования современных средств народной педагогики, сформулированы общие подходы к определению содержания педагогической культуры татарского и других народов.

На конференциях всегда присутствует сравнительная характеристика народной педагогики в Татарстане, России, странах СНГ, Западной и Восточной Европы, раскрывается воспитательный потенциал учебных дисциплин, обсуждаются различные модели развития национальной культуры.

Зямилъ Газизович Нигматов возглавляет большую научную школу – школу этнопедагогике. Его учеников можно встретить не только в России и Татарстане, но и далеко за пределами нашей страны. З.Г.Нигматов как никто другой осознает условность политических границ. В число стран, которые он посетил в разные годы, решая исследовательские задачи, входят Франция, Англия, Китай, Австралия, США, Италия, Турция, Египет и мн. др. Теперь ученые этих стран, среди которых есть и его ученики, охотно читают лекции в Казанском федеральном университете.

Американским Биографическим Институтом за выдающиеся достижения в образовании, развитии истории и теории педагогики Зямилъ Газизович был объявлен «Человеком года – 1997», а его биография включена в тринадцатый том книги о выдающихся людях мира «Кто есть кто в интеллигенции» (издана Международным Биографическим Центром, Англия).

У Цицерона (106-43 г. до н.э.) понятие «культура» встречается как «обработка, совершенствование души». «Возделывание души – это и есть культура: она выпалывает в душе пороки, приготовляет души к принятию посева и вверяет ей – сеет, другими словами. Только те семена, которые, вызревают, приносят обильный урожай» (Цицерон М.Т. Избранные сочинения. – М., 1975. С. 252). В юбилейный для З.Г.Нигматова год, перефразируя Цицерона, главный девиз жизненного пути педагога, ученого, гуманиста З.Г.Нигматова можно обозначить одним предложением «Воспитывать надо культурой»: он сам был и остается образцом культуры мышления, поведения и деятельности.

В настоящее время З.Г.Нигматов активно работает как профессор кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования Казанского федерального университета, читает много лекций для студентов, руководит аспирантами, работает в двух специализированных советах по защите докторских диссертаций: при Казанском национальном исследовательском технологическом университете и при Институте педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования. Систематически выступает на диссертационных советах разных вузов в качестве рецензента, эксперта, официального оппонента; консультирует ученых, работающих над докторскими диссертациями по педагогике.

Профессорско-преподавательский состав Института психологии и образования Казанского федерального университета, редакция научного журнала «Образование и саморазвитие», педагогическая общественность Татарстана и России от души поздравляют профессора З.Г.Нигматова с юбилеем и желают ему крепкого здоровья и творческих успехов в исследовании актуальных проблем развития образования и культуры XXI века.

В.Ф.Габдулхаков, А.Н.Хузиахметов

Наши авторы

Айбазова М.Ю. – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры философии и гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВПО Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия
Email: Aibaz-mari@mail.ru

Артемяева Т.В. – кандидат психологических наук, доцент ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: artetanya@yandex.ru

Балабанов М.С. – главный инженер ООО «МЭК», г. Санкт-Петербург
Email: bms@iescorporation.org

Баубекова Г.Д. – доктор педагогических наук, профессор Национальной академии образования им. И.Алтынсарина (Казахстан, г. Астана)
Email: zamira_baubekova@mail.ru

Биктимирова Н.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента, Башкирская академия государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан (БАГСУ), г. Уфа
Email: psilogos@bk.ru

Бисерова Г.К. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Елабужского института ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга
Email: galija62@gmail.com

Бичурина С.У. – кандидат педагогических наук, доцент Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: Bichurina@yandex.ru

Бобриков В.Н. - доктор педагогических наук, профессор, кафедра государственного и муниципального управления, Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф.Горбачева (КузГТУ),
Email: bvn@kuzstu.ru

Валеева Р.А. – доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой общей и социальной педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: valeykin@yandex.ru

Валеева Л.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: melilek@yandex.ru

Габдреева Г.Ш. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: guzel_gabdreeva@mail.ru

Габдулхаков В.Ф. – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Гайнутдинов Р.Г. - аспирант лаборатории методологии и теории профессионального образования ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО
Email: railchik90@mail.ru

Галимова Э.Г. – преподаватель кафедры педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: elyagalimowa@yandex.ru

Галлямова А.А. – аспирант кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: aliya.gallyamova@inbox.ru

Дорофеева Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: elena.dor@mail.ru

Жадан И.Г. – заместитель директора по учебно-воспитательной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 4» Тимашевского района Краснодарского края, г. Тимашевск
Email: zhadan-80@mail.ru

Замалетдинова З.И. – старший преподаватель отделения дошкольного и начального образования Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: z.zamaletdinova@mail.ru

Зеленко Н.В. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологии и дизайна ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», Краснодарский край, г. Армавир
Email: uzelnv@rambler.ru

Зиганшин Ф.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Бирского филиала Башкирского государственного университета, Республика Башкортостан
Email: Sugda 1955@ yandex.ru

Ибрагимов Г.И. - доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, зам. директора ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО
Email: guseinibragimov@yandex.ru

Ибрагимова Е.Н. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: esandakova@mail.ru

Ибрагимова А.А. – кандидат социологических наук, заместитель директора Центра семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан
Email: alisa.garifullin@mail.ru

Ильдарханова Ф.А. – доктор социологических наук, директор Центра семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан
Email: gailj_07@bk.ru

Ильдарханова Ч.И. - кандидат социологических наук, Центр семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан
Email: chulpanildusovna@gmail.com

Кабанова В.С. – учитель русского языка и литературы гимназии № 50 Вахитовского муниципального района г. Казани
Email: lhasag@gmail.com

Кадьрова А.А. – старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарно-педагогического профиля Института языка ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: knaland@mail.ru

Калимуллин А.М. – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: kalimullin@yandex.ru

Каташов В.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Кручинина Г.А. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского (национальный исследовательский университет), г. Нижний Новгород,
Email: galinakruchinina2009@rambler.ru

Кувардина Н.А. – аспирант кафедры прикладной математики и информатики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород
Email: nelli.kuvarдина@mail.ru

Кузнецова Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-исследовательского института этнопедагогики, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева»
Email: tanjana1@yandex.ru

Мазкова И.Г. – доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
Email: inna-gm@yandex.ru

Мартинез В. – заместитель директора школы старшего звена, докторант кафедры подготовки учителя Техасского университета в Эль Пасо, Техас, США
Email: vmartinez3@yisd.net.

Мухсанова И.В. - доктор педагогических наук, заведующая кафедрой специальной психологии и дошкольной дефектологии, Заслуженный учитель ЧР, Чеченский государственный педагогический институт (г. Грозный)
Email: vinter_65@mail.ru

Набиуллина Р.Х. – соискатель кафедры методологии и обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: nabiullina_regina@mail.ru

Нафикова А.Ф. – аспирант Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: fidelievna@mail.ru

Насырова А.Р. – учитель математики МБОУ «ЛИЦЕЙ ПРИ УЛГТУ», соискатель ученой степени кандидата педагогических наук кафедры педагогики ФГОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова», г. Ульяновск
Email: funtix@list.ru

Нехорошков А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: nailya-timur@mail.ru

Нигматов З.Г. - доктор педагогических наук, профессор Кафедра методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», заслуженный деятель науки РФ, заслуженный учитель школы РТ (Казань)
Email: nzg-ural@mail.ru

Нигматуллина И.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Email: aahmetzy@kpfu.ru

Никитина Ю.И. – аспирант ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО

Нугуманова Л.Н. – доктор педагогических наук, доцент, советник ректора, директор департамента довузовского общего и педагогического образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Email: LNNugumanova@kpfu.ru

Осипов П.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии КНИТУ

Email: posipov@rambler.ru

Осипова Л.Н. – кандидат педагогических наук, доцент Казанского государственного энергетического университета

Email: lnkosipova@mail.ru

Павлова О.С. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»

Email: os_pavlova@mail.ru

Панфилова М.В. – студентка 3 курса, факультета экономики и управления, специальность «Психология», ГБОУ ВПО «БАГСУ»; г. Уфа

Email: logosru1@yandex.ru

Пац М.В. – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков Пензенского государственного университета архитектуры и строительства (ПГУАС), г. Пенза

Email: marinapats@yandex.ru

Петрова Т.Н. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева»

Email: tanjana1@yandex.ru

Попов Л.М. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Email: leonid.popov@inbox.ru

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

Email: alprokhor1011@gmail.com

Пучкова И.М. - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Email: irina_puchkova@mail.ru

Равочкин Н.Н. - аспирант кафедры философии, Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф.Горбачева (КузГТУ),

Email: nickravochkin@mail.ru

Ростов Н.Д. – доктор исторических наук, профессор кафедры «Реклама и связи с общественностью», ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И.Ползунова», г. Барнаул

Email: ndrostov@mail.ru

Скобельцына Е.Г. – кандидат педагогических наук, директор лицея ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Соколова С.Г. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары

Email: sokolova_sg@mail.ru

Соловьева Е.Г. – кандидат педагогических наук, доцент ИМОИ и В ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: Helensolovyova@mail.ru

Тимербаев Р.М. - кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей инженерной подготовки Елабужского института ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г.Елабуга
Email: timerais@mail.ru

Трегубова Т.М. - доктор педагогических наук, профессор, засл. деятель науки РТ, заведующая лабораторией компаративных исследований профессионального образования ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО (Казань)
Email: tmtreg@mail.ru

Фахрутдинова Г.Д. – доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: gdautova@mail.ru

Федотова Г.Р. – старший преподаватель Чистопольского филиала Института экономики, управления и права
Email: ramicovna@mail.ru

Фоминых Е.К. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: psy_ek@bk.ru

Шарафутдинова С.Ф. – старший преподаватель кафедры ТиМНО ГАОУДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа
Email: nachobr@mail.ru

Шурыгин В.Ю. – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и информационных технологий Елабужского института ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга
Email: viktor_shurygin@mail.ru

Хаирова И.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: ira-hair@mail.ru

Хайров Ш. (Shamil Khairov) - Dr, профессор факультета современных языков и культур Университета Глазго (Великобритания, Шотландия); University teacher, School of Modern Languages, University of Glasgow
Email: shamil.khairov@glasgow.ac.uk

Хакимова Е.К. – заместитель директора по учебной и научно-методической работе Казанского института Восточной экономико-юридической академии
Email: zubareva@insto.ru

Халфиева А.Р. – соискатель кафедры общей психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: alice-k88@yandex.ru

Хузиахметов А.Н. – доктор педагогических наук, профессор ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: hanvar9999@mail.ru

Чернов А.В. – кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: albertprofit@mail.ru

Читалин Н.А. – доктор педагогических наук, профессор ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО

Чошанов М.А. (MOURAT TCHOSHANOV) – доктор педагогических наук, профессор, University of Texas at El Paso, Ph.D. USA (Техасский университет в Эль Пасо, США)
Email: mouratt@utep.edu

Юсупова Г.Ф. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: gulnaz0905@mail.ru

Яруллина А.Ш. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Елабужского института ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга
Email: yarullina-74@mail.ru

Ruth A. Ilesanmi – социальный педагог, Республика Нигерия, аспирант кафедры психологии личности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: ruthIlesanmi01@gmail.com

Содержание

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф.	КРЕАТИВНОСТЬ И ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	3
Прохоров А.О., Чернов А.В.	ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВЛИЯНИЯ РЕФЛЕКСИИ НА ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ	9
Пучкова И.М.	УСПЕШНОСТЬ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОМПОНЕНТ	17
Ибрагимов Г.И.	О СОСТАВЕ И СТРУКТУРЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ И ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	21
Осипов П.Н., Осипова Л.Н.	УЧЕНИЕ ЖИВОЙ ЭТИКИ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ	30
Габдулхаков В.Ф., Галимова Э.Г.	ЦИФРОВАЯ ПЕДАГОГИКА И ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ	37
Бобриков В.Н., Равочкин Н.Н.	МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА	43

РАЗВИТИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Ильдарханова Ф.А., Ибрагимова А.А.	ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ СЕМЬИ	49
Ильдарханова Ч.И.	ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ГЕТЕРОГЕННОМ НАЦИОНАЛЬНОМ СЕЛЬСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ	53
Валеева Р.А., Валеева Л.А.	ПРАВА РЕБЕНКА В МИРЕ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ ЯНУША КОРЧАКА И ДЖОНА ДЬЮИ	60
Бисерова Г.К., Яруллина А.Ш.	ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИНЫ-ПРОФЕССИОНАЛА	63

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Попов Л.М., Ибрагимов Е.Н.	ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ В ДОЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	68
Нехорошков А.В.	МИРОВОЗЗРЕНИЕ СУБЪЕКТА: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ДИАГНОСТИКА	74
Артемьева Т.В.	ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	79
Габдреева Г.Ш.	ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕВОЖНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ	82
Хакимова Е.К.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	90
Галлямова А.А.	О ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ	95
Фоминых Е.К.	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ	100

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Балабанов М.С., Ростов Н.Д.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЭТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ИНЖЕНЕРНЫМ КАДРАМ В ПЕРИОД ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СИНГУЛЯРНОСТИ	104
--------------------------------	--	-----

Читалин Н.А., Никитина Ю.И.	ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КУРСА ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ ДЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	112
Дорофеева Е.В.	ОРГАНИЗАЦИЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ СПЕЦКУРСОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	121
Кручинина Г.А., Кувардина Н.А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У КУРСАНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ	126
Биктимирова Н.А., Панфилова М.В.	ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРА	131
Кадырова А.А.	О ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	137
Пац М.В.	О ПОНЯТИЯХ «ИННОВАЦИИ» И «ИННОВАЦИОННОСТЬ СУБЪЕКТА» В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ: АСПЕКТ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	142
Тимербаев Р.М., Шурыгин В.Ю.	АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА» НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ LMS MOODLE	146

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мазкова И.Г., Соколова С.Г.	СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ЧУВАШИЯ	152
Зеленко Н.В., Жадан И.Г.	ПАРТНЕРСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	157
Нугуманова Л.Н., Шарафутдинова С.Ф.	ОБ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	160
Насырова А.Р.	ИГРА В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ	165
Хаирова И.В.	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	171
Кабанова В.С.	ИНТЕГРАТИВНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	176
Бичурина С.У.	СЕМЬЯ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	181
Зиганшин Ф.Н.	РАЗВИТИЕ ОБОБЩЕННЫХ УМЕНИЙ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ	187
Каташев В.Г., Скобельцына Е.Г.	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К УСВОЕНИЮ НОВОГО МАТЕРИАЛА	191

ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Нигматов З.Г.	РОЛЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	196
Трегубова Т.М.	О РАЗВИТИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА УНИВЕРСИТЕТОВ В СИСТЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	207
Петрова Т.Н., Кузнецова Л.В.	О ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ	211
Мусханова И.В.	ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ	215
Айбазова М.Ю.,	О РАЗВИТИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ СЕ-	

Павлова О.С.	ВЕРНОГО КАВКАЗА	217
Соловьева Е.Г., Фахрутдинова Г.Ж.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА В ВУЗЕ	224
Замалетдинова З.И.	О СОВРЕМЕННОЙ СТРАТЕГИИ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	227

СЛОВО МОЛОДОМУ УЧЕНОМУ

Федотова Г.Р.	О ПРОЕКТИРОВАНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	231
Нафикова А.Ф.	О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ	238
Гайнутдинов Р.Г.	ЛЕКЦИЯ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	243
Юсупова Г.Ф.	О ТЕХНОЛОГИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ	247
Халфиева А.Р.	ЛИЧНОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ КАРЬЕРНО УСПЕШНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ	251

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Нигматуллина И.А.	ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ – НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	256
Набиуллина Р.Х.	ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	260

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Чошанов М.А., Мартинез В.	СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ США	265
Ruth A. Ilesanmi	ЭФФЕКТЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ: ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ	273
Хайров Ш.В.	О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ, КУЛЬТУРНОЙ И ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АЛФАВИТОВ: ИЗ ИСТОРИИ ДЕБАТОВ О КИРИЛЛИЧЕСКИХ БУКВАХ	279
Баубекова Г.Д.	КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ КАЗАХСТАНСКОЙ СЕМЬИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	283

СЛОВО ОБ УЧЕНОМ

Габдулхаков В.Ф., Хузиахметов А.Н.	ПЕДАГОГ – УЧЕНЫЙ – ГУМАНИСТ	288
---------------------------------------	-----------------------------	-----

О требованиях к статьям Author Guidelines

Content

PROBLEMS OF EDUCATION AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Kalimullin A.M., Gabdulchakov V.F.	CREATIVITY AND INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY: PROBLEMS AND PROSPECTS	3
Prokhorov A.O., Chernov A.V.	REGULARITIES OF INFLUENCE OF REFLECTION ON THE MENTAL STATE OF STUDENTS	9
Puchkova I.M.	THE SUCCESS OF THE INITIAL STAGE OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION: STATISTICAL ANALYSIS OF THE ELEMENTS	17
Ibragimov G.I.	ON THE CONTENTS AND STRUCTURE OF LAWS AND PRINCIPLES OF LEARNING IN MODERN PEDAGOGICS	21
Osipov P.N., Osipova L.N.	THE DOCTRINE OF LIVING ETHICS AS THE BASIS OF MODERN PEDAGOGICS	30
Gabdulchakov V.F., Galimova E.G.	DIGITAL PEDAGOGICS AND GAMIFICATION OF EDUCATION IN UNIVERSITIES	37
Bobrikov V.N., Ravochkin N.N.	MODEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL MOBILITY OF HUMANITIES TEACHER	43

THE DEVELOPMENT OF FAMILY VALUES

Ildarkhanova F.A., Ibragimova A.A.	EDUCATION AS A FAMILY VALUE	49
Ildarkhanova C.I.	ETHNO-CULTURAL SOCIALIZATION IN HETEROGENEOUS NATIONAL RURAL SPACE	53
Valeeva R.A., Valeeva L.A.	THE RIGHTS OF THE CHILD IN THE ADULT WORLD IN THE CONTEXT OF THE IDEAS OF JANUSZ KORCZAK AND JOHN DEWEY	60
Biserova G.K., Yarullina A.Sh.	GENDER IDENTITY AS A FACTOR OF SELF-REALIZATION OF A WOMAN - PROFESSIONAL	63

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT

Popov L.M., Ibragimova E.N.	THE SUBJECT OF PSYCHOLOGY OF PERSONALITY AND ITS BASIC COMPONENTS IN PRE-EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY	68
Nekhoroshkov A.V.	PERSON'S WORLDVIEW: ESSENCE, STRUCTURE, DIAGNOSTICS	74
Artemyeva T.V.	THE STUDY OF COPING STRATEGIES OF TEACHERS IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY	79
Gabdreyeva G.S.	THE RELATIONSHIP BETWEEN ANXIETY AND REFLEXIVE REGULATION	82
Khakimova E.K.	THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCE OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS	90
Gallyamova A.A.	ON THE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' SUBJECTIVITY	95
Fominikh E.K.	THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND COPING STRATEGIES OF THE INDIVIDUAL	100

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Balabanov M.S., Rostov N.D.	PROFESSIONAL AND ETHICAL REQUIREMENTS FOR ENGINEERING PERSONNEL IN TIME OF TECHNOLOGICAL SINGULARITY	104
Chitalin N.A., Nikitina Y.I.	PROFESSIONALIZATION OF PHYSICS AND MATHEMATICS FOR MEDICAL SCHOOL	112
Dorofeyeva E.V.	ORGANIZATION OF OPTIONAL COURSES OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	121
Kruchinina G.A., Kuvardina N.A.	THE USE OF CONTEXTUAL TRAINING TECHNOLOGIES IN FORMING ECONOMIC COMPETENCES OF CADETS	126
Biktimirova N.A., Panfilova M.V.	THE PROCESS OF ADAPTATION AS A FACTOR OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF A MANAGER	131
Kadirova A.A.	ABOUT CREATIVE SELF-ACTUALIZATION OF A STUDENT IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE	137
Рач М.В.	THE CONCEPTS OF "INNOVATION" AND "INNOVATION OF THE SUBJECT" IN HUMANITIES: THE ASPECT OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION	142
Timerbayev R.M., Shurigin V.Ju.	STUDYING THE COURSE "THEORETICAL MECHANICS" WITH THE USE OF LMS MOODLE	146

THEORY AND METHODOLOGY OF THE SCHOOL EDUCATION

Mazkova I.G., Sokolova S.G.	THE QUALITY ASSESSMENT OF SYSTEM PROFESSIONAL OF TRAINING OF RURAL SCHOOL TEACHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF CHUVASHIA	152
Zelenko N.V., Zadan I.G.	PARTNERSHIP OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A CONDITION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS	157
Nugumanova L.N., Sharafutdinova S.F.	ABOUT THE CONDITIONS OF DEVELOPING OF HUMANITARIAN CULTURE AMONG JUNIOR STUDENTS	160
Nasirova A.R.	GAMES FOR DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SENIOR STUDENTS	165
Khairova I.V.	THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS BY MEANS OF COOPERATIVE LEARNING	171
Kabanova V.S.	INTEGRATIVE CONDITIONS FOR DEVELOPING INDEPENDENCE AMONG SENIOR SCHOOL STUDENTS	176
Bichurina S.U.	FAMILY IN LABOR EDUCATION OF JUNIOR SCHOOL STUDENTS	181
Ziganchin F.N.	THE DEVELOPMENT OF GENERIC SKILLS OF SOLVING MATHEMATICAL TASKS BY STUDENTS IN PREPARING FOR THE EXAM	187
Katashov V.G., Skobelzina E.G.	THE FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO ASSIMILATE NEW MATERIAL	191

HUMANIZATION OF MULTICULTURAL EDUCATION

Nigmatov Z.G.	THE TEACHER'S ROLE IN THE SYSTEM OF MODERN MULTICULTURAL EDUCATION	196
Tregubova T.M.	ON THE DEVELOPMENT OF STRATEGIC PARTNERSHIP OF UNIVERSITIES IN THE SYSTEM OF MULTICULTURAL EDUCATION	207
Petrova T.N., Kuznecova L.V.	ON THE FORMING OF HISTORICAL AND MORAL EDUCATION	211

Muskhanova I.V.	FEATURES OF LANGUAGE EDUCATION IN THE CHECHEN REPUBLIC	215
Aybazova M.Y., Pavlova O.S.	ON THE DEVELOPMENT OF NATIONAL TRADITIONS OF THE PEOPLES OF THE NORTH CAUCASUS	217
Solovyova E.G., Fakhrutdinova G.Z.	PECULIARITIES OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE INTERPRETERS IN UNIVERSITY	224
Zamaletdinova Z.I.	MODERN STRATEGY OF HUMANIZING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION	227

RESEACH DEBUT

Fedotova G.R.	ABOUT THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN	231
Nafikova A.F.	INDEPENDENT WORK OF STUDENTS	238
Gaynutdinov R.G.	LECTURE WITH THE USE OF ICT	243
Jusupova G.F.	THE TECHNOLOGIES OF MULTICULTURAL LANGUAGE DEVELOPMENT OF CHILDREN	247
Khalfiyeva A.R.	PERSONALITY CORRESPONDENTS OF COMPETITIVENESS FOR SUCCESSFUL MANAGERS	251

INCLUSIVE EDUCATION

Nigmatullina I.A.	LIFE-LONG INCLUSIVE LEARNING AS A NEW DIRECTION OF THE EDUCATION SYSTEM DEVELOPMENT IN RUSSIA	256
Nabiyullina R.K.	HUMANISTIC APPROACH IN INCLUSIVE EDUCATION	260

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION

Tchoshanov M.A., Martinez V.	THE SYSTEM OF EVALUATION AND PROMOTION OF TEACHING AT UNIVERSITIES IN THE U.S.	265
Ruth A. Ilesanmi	THE EFFECTS AND IMPLICATIONS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS AND CHILDREN: A LITERATURE REVIEW	273
Khairov S.V.	ABOUT THE FUNCTIONAL, CULTURAL AND IDEOLOGICAL INTERPRETATION OF ALPHABETS: THE HISTORY OF THE DEBATE ABOUT CYRILLIC LETTERS	279
Baubekova G.D.	CULTURE AND VALUES TRANSFORMATION OF MODERN FAMILY IN KAZAKHSTAN IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION	283

A WORD ABOUT A SCIENTIST

Gabdulchakov V.F., Khuziakhmetov A.N.	TEACHER - SCIENTIST - HUMANIST	288
--	--------------------------------	-----

Author Guidelines

О требованиях к статьям

Журнал «Образование и саморазвитие» - научный педагогический и психологический журнал Института психологии и образования федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет». В нем публикуются материалы теоретических и экспериментальных исследований по различным разделам педагогической психологии, теории и истории образования.

Приоритетным направлением (профилем) журнала «Образование и саморазвитие» остается проблематика, связанная с раскрытием методологических, психолого-педагогических, технологических аспектов движения субъекта от образования к саморазвитию.

С 2014 г. журнал делает акцент на решение задач развития Казанского федерального университета в соответствии с принятой «Дорожной картой», в которой предусмотрено развитие международного научного и образовательного сотрудничества.

В связи с этим в журнале присутствует англоязычное приложение (в печатном и электронном форматах), ориентированное не только на РИНЦ, но и на международные регистрационные системы Scopus, Web of Science и др.

В начале статьи должна быть представлена следующая информация об ее авторе:

- УДК;
- фамилия, имя, отчество автора (без сокращений);
- ученая степень, ученое звание;
- должность, место работы (если таковое имеется) (без сокращений);
- контактная информация (почтовый адрес, e-mail);
- название статьи (на русском и английском языке);
- E-mail автора;
- аннотация (5–10 строк) (на русском и английском языке);
- ключевые слова (8–10 слов) (на русском и английском языке).

Аннотации должны быть:

- информативными (не содержать общих слов);
- оригинальными (не быть калькой русскоязычной аннотации);
- содержательными (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);
- структурированными (следовать логике описания результатов в статье);
- «англоязычными» (написаны качественным английским языком);
- компактными (укладываться в объем от 100 до 250 слов).

Рекомендации для аннотации:

- Первое предложение - *Актуальность исследуемой проблемы обусловлена*
- Второе предложение аннотации - *Цель статьи заключается....*
- Третье предложение аннотации - *Ведущим подходом к исследованию данной проблемы (если статья теоретическая) или ведущим методом к исследованию данной проблемы (если статья содержит экспериментальную часть)*
- Четвертое предложение – коротко перечисляете основные результаты статьи
- Пятое предложение - *Материалы статьи могут быть полезными для при*

Ключевые слова – должно быть не менее 4-х слов.

Общие требования к статьям:

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Текст статьи должен быть набран в текстовом редакторе Word, шрифт Times New Roman, размер шрифта - 12, межстрочный интервал - одинарный, абзацный отступ - 1 см, поля сверху, снизу, слева, справа - 2 см, нумерация страниц сплошная, начиная с первой. Сноски оформляются в алфавитном порядке []. Пример – [1, с. 44], то есть источник 1, страница 44. Минимальный объем статьи для публикации в журнале – 5 страниц.

Статьи, написанные на английском языке, должны соответственно содержать русскоязычный вариант этих компонентов для регистрации в РИНЦ, Scopus, Web of Science и др. В списке литературы, кроме изданий, индексируемых РИНЦ, рекомендуем использовать источники, индексируемые международными регистрационными системами Scopus, Web of Science и др.

Статьи, соответствующие данным требованиям, рецензируются и проверяются программой «Антиплагиат». Редакция располагает уникальным контентом, позволяющим расширить число источников поиска и организовать целостный процесс проверки статей на наличие заимствований из русскоязычных и англоязычных источников.

Рекомендуемые разделы статей, изложенных на русском и английском языках (названия разделов рекомендуется выделять жирным шрифтом):

1. Introduction (Введение) - не менее 5 ссылок

2. Materials and Methods (Материал и методы, если статья с экспериментом) или **Methodological Framework (Методологическая база**, если статья теоретическая).

3. Results (Результаты)

4. Discussions (Обсуждения). Здесь необходимо указать какие исследователи занимались подобной проблемой и какие аспекты они рассматривали, и указать, что рассматриваемый вами аспект в предыдущих исследованиях не рассматривался.

5. Conclusion (Заключение).

6. Recommendations (Рекомендации). Для кого материалы статьи представляют ценность.

Требования к оформлению источников

На русском языке – по требованиям ВАК РФ:

1. Белицкая, Е.В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2012. – 24 с.

На английском языке – по требованиям Scopus: в самом тексте статьи источники указываете в круглых скобках. Например (Kalimullin, 2014), без инициалов.

1. Hazova, S.A. 2011. Development of the Competitiveness of specialists in physical culture and sports in the process of training. Maikop. Adyghe State University: 370.

2. Ivanenko, N.A. 2014. Pedagogical conditions of competitiveness in terms of college diversification of the Russian system of vocational training. educational innovations 6: 27-36.

3. Kim, Y.D. and S. Yoon. 2012. International competitiveness of Korea service industry. Am. J. Applied Sci., 9: 343-349.

Редакция журнала «Образование и саморазвитие»

Author Guidelines

“Education and Self-development” is a Journal of educational science and psychology published by the Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University.

Articles published in the Journal cover the theoretical and experimental research in educational psychology, as well as theory and history of education.

The Journal’s priority area is the range of problems connected with studying methodological, psychological and pedagogical, and technological aspects of advancement of an individual from education to self-development.

Since 2014 the Journal has focused on the University development objectives in accordance with the Roadmap, which makes provisions in elaboration of international scientific and educational cooperation.

Consequently, our Journal has its English version (both printed and electronic) for RSCI, Scopus, Web of Science and other databases.

At the beginning of manuscripts the following information on the authors should be provided:

- UDC;
- Author’s full name (first, middle and last (family) name);
- Academic degree, academic title;
- Occupation title, present employer (if any) (no abbreviations allowed);
- Contact information (post address, e-mail);
- Article title (in Russian and in English);
- Author’s e-mail;
- Abstract (5 to 10 lines) (in Russian and in English);
- Keywords (8 to 10 words) (in Russian and in English).

Abstracts should be:

- informative (with no descriptive generalizations);
- original (not calque of abstracts in Russian);
- meaningful (represent the main contents of the article and research results);
- structured (follow results description logic in the article);
- written in English of higher standard;
- concise (within 100 to 250 words).

Abstract structure recommendations:

- 1st sentence: *The relevance of the problem under study is determined by...*
- 2nd sentence: *The objective of the paper is...*
- 3rd sentence: *The primary approach to study of the problem is...* (for articles in theoretical research) or *The primary research method for the problem is...* (when the article includes experimental part)
- 4th sentence: briefly name the main results
- 5th sentence: *The data in the article may be used for... at...*

Keywords - Not less than 4 keywords representing the main content of the article.

General requirements:

Manuscripts must correspond to the subject matter of the Journal. Make sure your contribution is original and has not been previously published elsewhere. The main manuscript document should be in Microsoft Word file format, type Times New Roman, font size 12, single line spacing, 1 cm paragraph indentation, all margins 2 cm, continuous paging starting from the first page. References should be listed alphabetically []. E.g. - [1, p. 44]. Manuscripts minimum length should be 5 pages.

Manuscripts written in English should include their corresponding version in Russian for the purpose of registration in RSCI, Scopus, Web of Science, etc.

It is recommended to include in Bibliography not only documents indexed by RSCI, but also references indexed by international databases, such as Scopus, Web of Science etc.

All manuscripts compliant with the above requirements will be reviewed and checked with “Antiplagiat” software. The editorial Board have a unique content at their disposal allowing to increase the number of search sources and organize a complex approach to testing articles for borrowings from sources in both Russian and English languages.

Recommended sections (sections titles should be in bold print):

1. Introduction (Введение) – not less than 5 references.

2. Materials and Methods (Материал и методы, for articles with experimental part) or Methodological Framework (Методологическая база, for papers in theoretical science).

3. Results (Результаты)

4. Discussions (Обсуждения). This should represent all relevant researchers and list the aspects they considered. Please, state that the aspect in your paper has not been covered by previous studies.

5. Conclusion (Заключение).

6. Recommendations (Рекомендации). Who may be interested in the information in your article.

Reference list should:

for the Russian language:

meet the requirements of the State Commission for Academic Degrees and Titles:

1. Белицкая, Е.В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2012. – 24 с.

for the English language:

meet the requirements of Scopus: the sources should be in parentheses () in the text of the article.

E.g. (Kalimullin, 2014) without initials.

1. *Hazova, S.A.* 2011. Development of the Competitiveness of specialists in physical culture and sports in the process of training. Maikop. Adyghe State University: 370.

2. *Ivanenko, N.A.* 2014. Pedagogical conditions of competitiveness in terms of college diversification of the Russian system of vocational training. educational innovations 6: 27-36.

3. *Kim, Y.D. and S. Yoon.* 2012. International competitiveness of Korea service industry. Am. J. Applied Sci., 9: 343-349.

**Editorial Board of
Education and Self-development Journal**