

Министерство образования и науки РФ  
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Институт психологии и образования

МОДЕРНИЗАЦИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО

ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных трудов

Международного форума



3-5 июня 2015 года

Министерство образования и науки РФ  
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Институт психологии и образования

# **МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник научных трудов Международного форума

3-5 июня 2015 года

Казань - 2015

УДК 37

ББК 74

М74

Печатается по решению Ученого совета Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Модернизация педагогического образования: Сборник научных трудов Международного форума (3-5 июня 2015 г., г. Казань). / Под ред. Р.А. Валеевой. – Казань: Изд-во «Бриг», 2015. – 395 с.**

Сборник включает научные труды участников Международного форума по модернизации педагогического образования, который проходил в Казанском федеральном университете с 3-5 июня 2015 г. и включал в себя российско-турецкий, Российско-голландский и российско-британский семинары, а также Всероссийскую научно-практическую конференцию по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия. В нем представлены статьи, отражающие исторические предпосылки, тенденции и особенности модернизации педагогического образования в России; теоретические и практические, традиционные и инновационные подходы к модернизации педагогического образования; научно-методическое обеспечение качества подготовки современного учителя в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов и рынка труда. Статьи в данном издании публикуются в рамках реализации Проекта по модернизации педагогического образования Ф-91.055 "Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия".

Статьи, поступившие в редакцию, рецензированы. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов.

**ISBN 978-5-98846-116-5**

© Коллектив авторов, 2015

© Казанский федеральный университет, 2015

© Оформление.

Издательство «БРИГ», 2015

*А. Р. Абдрафикова, А. Р. Кавиева  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия*

## **СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

***Аннотация.** Статья раскрывает сущность понятия педагогических ценностей и рассматривает их классификацию по предметному содержанию. Анализируются результаты исследования ценностных ориентаций студентов педагогического направления, проведенного методом контент анализа.*

***Ключевые слова:** ценности, профессиональные ценности, педагогические ценности*

*A. R. Abdrafikova, A. R. Kavieva  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia*

***Abstracts.** The article deals with the matter of the pedagogical values and examines their classification based on the subject content. It analyses the results of a research on the values of students majoring in pedagogy, conducted with the help of content analysis.*

***Key words:** values, professional values, pedagogical values*

Программа модернизации педагогического образования в России поставила на сегодняшний день перед вузами ряд важнейших задач, которые предполагают, в частности, совершенствование содержания и форм профессиональной подготовки педагогов. Это, прежде всего, обусловлено тем, что эффективность педагогического образования во многом не соответствует современным запросам школы. Для разрешения этой проблемы предлагается провести меры по обновлению форм и методов подготовки студентов к реализации задач воспитания в дошкольных учреждениях, школах и высших учебных заведениях. Учитывая то, что в структуре профессиональных педагогических компетенций один из компонентов – это отношение к содержанию компетенции и объекту ее приложения, то есть собственно к детям, для современного педагога особо значимой становится ценностно-ориентационная структура его личности, которая начинает формироваться на этапе вузовской подготовки. Решение этой задачи должно, на наш взгляд, находить свое отражение в содержании высшего педагогического образования.

Как известно, педагог обладает огромным потенциалом влияния на личность учеников, который реализуется с помощью образовательно-воспитательной деятельности, а также посредством личного примера. Личностно-формирующие возможности педагога обуславливают высокие требования к его собственной личности, нравственности и ценностям. Проблема ценностных ориентаций и ценностей современных педагогов систематически обсуждается в психолого-педагогической науке в связи с её актуальностью для реализации личностно-ориентированного подхода. Однако само понимание ценности представляется авторами с различных точек зрения.

Ценности - это «обобщение устойчивых представлений о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения», которые содержат жизненный опыт личности и являются базой для выбора поведенческих установок в будущем [1: 112]. Д.А. Леонтьев определяет ценности как осознанные представления субъекта о ценном для него, которые выявляются с помощью любых вербальных методов, как социологических, так и психологических [5]. М. Рокич называет ценностями «...абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочтительных целях», как «... устойчивое убеждение в том, что какая-то цель индивидуального существования, какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях» [6: 5].

Любая профессия вырабатывает свою систему ценностных ориентаций, то есть профессиональную этику. Профессиональные ценности - это те личностные факторы, на основе которых человек делает выбор в пользу профессиональной области, осваивает и исполняет свою деятельность. Они обеспечивают личностный социально значимый итог всех видов профессиональной деятельности [4]. Педагогическая деятельность относится к числу таких, где особенно значима зависимость результативности деятельности от характера ценностных ориентаций ее субъекта.

Педагогические ценности - это эмоционально освоенный внутренний регулятор деятельности, определяющий мировоззрение, содержание и качественные характеристики педагогической деятельности. «Это есть ориентиры общественной и профессиональной активности педагога, они являются гуманистическими по определению, так как сосредотачивают в себе широкий диапазон всех духовных ценностей общества. Только в том случае, если профессиональные ценности педагогов будут составлять целостную систему, они станут главными регуляторами их профессиональной деятельности» [3: 11].

Формирование педагогических ценностей, как и любых других духовных ценностей, не происходит спонтанно. Оно определяется социальными, политическими, экономическими отношениями в обществе, также определяющими и развитие педагогики в целом. Уровень субъективации педагогических ценностей является индикатором как личностного, так и профессионального роста педагога. В связи с тем, что в педагогические вузы часто приходит молодежь, не имеющая соответствующей профессиональной ориентации на педагогическую деятельность, одной из актуальных педагогических задач остается формирование целостной системы педагогических ценностей в сознании будущих специалистов. Вопросам формирования ценностей и ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки посвящены многочисленные исследования (И.И.Калин, Н.С.Лапханова, Н.Н.Никитина, В.А.Сластенин, О.Г.Хмелева и др.). Однако проблема выявления и последующей коррекции ценностных представлений студентов остается актуальной при формировании содержания преподаваемых дисциплин, так как в дальнейшем эти представления

определяют успешность их профессиональной адаптации и педагогической деятельности в целом. В связи с этим, мы поставили перед собой цель выявить представления студентов о профессиональных педагогических ценностях на начальных этапах профессионального обучения.

Одна из классификаций, которая была использована нами, подразделяет всю совокупность педагогических ценностей на ценности *самодостаточного и инструментального типов*, которые имеют различия в своем предметном содержании. *Самодостаточные ценности* - это ценности - цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность, социальную роль, ответственность перед социумом, наличие возможности самореализации, любовь к детям. Ценности этого типа служат фундаментом личностного роста и учителя и обучающихся. *Ценности-средства(инструментальные)* представляют собой совокупность трех взаимообусловленных подсистем - ценностей-отношений, ценностей-качеств и ценностей-знаний. *Ценности-отношения* являются базисом для конструирования рационального и адекватного целям обучения педагогического процесса и формирования системы отношений со всеми его участниками. В системе педагогических ценностей высочайшее значение имеют *ценности-качества*, поскольку именно им отведена задача представления сущности личностно-профессиональных установок личности. Они включают в себя широкий спектр личностных, статусно-ролевых и профессионально-деятельностных характеристик. Подсистема *ценностей-знаний* состоит как из знаний предметной области, так и степени их осознания и навыков их анализа и отбора согласно целям и задачам урока и образовательного курса в целом. Данная классификация представляется нам наиболее исчерпывающей, и поэтому она была использована для исследования представлений студентов о педагогических ценностях.

В связи с этим, целью нашего исследования было: выявить представления студентов 2 курса о профессиональных педагогических ценностях, которыми должен обладать современный учитель. Объектом исследования был процесс формирования профессиональных ценностей в педагогическом процессе вуза. Предметом являлись представления студентов о педагогических ценностях на ранних этапах профессиональной подготовки.

В качестве метода был выбран контент – анализ, сущность которого состоит в фиксации определенных единиц содержания, которое изучается, а также в квантификации полученных данных.

Результаты анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1.

**Результаты контент-анализа представлений студентов о педагогических ценностях**

Единицы анализа	Единицы анализа	Единицы счета
Категории и подкатегории	Смысловые единицы	Частота упоминания относительная, %

Ценности-цели (самодостаточные ценности)		3.Ориентированность на развитие ребенка	7,86	34,29	
		4.Преданность профессии	5		
		5. Материальное вознаграждение труда	3,57		
		7. Ориентация на воспитание ребенка	5,71		
		8. Любовь к детям	3,57		
		11. Творчество	8,57		
Ценности - средства	Ценности-отношения	2. Индивидуальный подход	6,43	20,71	65,71
		12.Объективность	2,86		
		14.Уважение к личности ребенка	1,43		
		15.Толерантность/терпение	2,86		
		18. Открытая коммуникация	7,14		
	Ценности-качества	6.Саморазвитие	16,43	25,71	
		16.Доброжелательность	2,14		
		17.Лидерская позиция	2,14		
		19.Имидж	2,86		
		20.Гармоничность личности	0,71		
	Ценности-знания	21.Честность/порядочность	1,43	19,29	
		1.Профессиональная Компетентность	10,71		
		9.Общая эрудиция	2,14		
10.Владение современными технологиями		3,57			
		13.Умение заинтересовать	2,86		
Итого			100		

Группе студентов 2 курса ИФМК К(П)ФУ, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», было предложено написать небольшое эссе на тему «Ценности современного учителя», в котором они должны были раскрыть свое понимание структуры ценностей педагога. Объектом контент-анализа стали эссе студентов, объемом в 1-2 страницы. Генеральная совокупность анализируемых работ составила 20 работ, а выборочная - 20, так как был избран метод сплошной выборки. Единицей измерения в исследовании являлась смысловая единица, то есть упоминание конкретной педагогической ценности. Контент-анализ содержания проводился путем выделения в тексте данных смысловых единиц и подсчета частоты их упоминания во всех работах.

Итак, из приведенной таблицы видно, что у студентов второго курса имеется достаточно четкое представление о том, какими ценностями должен обладать современный учитель. Об этом свидетельствует тот факт, что в их эссе присутствуют все категории ценностей в соответствии с выбранной в нашем исследовании классификацией. Процентное соотношение указывает на преобладание в представлениях студентов ценностей - средств по сравнению с ценностями –

целями, что может быть объяснено формированием последних непосредственно во время педагогической деятельности. Как положительную тенденцию следует отметить и то, что чаще всего в работах студентов была упомянута такая личностно-педагогическая ценность, как саморазвитие (16,43%), что соответствует современным требованиям к личности учителя. В ответах студентов часто упоминались и такие педагогические ценности, как ориентация на развитие ребенка (8,76%), индивидуальный подход (6,43%) и творчество (8,57%), что согласуется с требованиями к результатам образования в федеральных стандартах средней школы.

Таким образом, проведенный контент - анализ показал адекватность представлений студентов о ценностях педагогической профессии, что в целом свидетельствует об эффективности условий, создаваемых в процессе их профессиональной подготовки и об успешной реализации задач, поставленных перед педагогическим сообществом современной концепцией модернизации педагогического образования.

#### **Литература:**

1. Арнольд А.М. Введение в культурологию. М., 1994.
2. Ивин А.А. Аксиология. Научное издание. - М.: Высш. шк., 2006. - 228 с.
3. Коротаяева Е.В., Матвейчук Е.Н. Профессиональные ценности профессии педагога: понятия и классификации // Философия образования. - 2012. - №3. - С.11.
4. Крюков В.В. Введение в аксиологию: Учебное пособие. Новосибирск, 2002. - 76 с.
5. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. - М.: "Смысл", 1992. - 17 с.
6. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.

**УДК 371:504**

*И.В.Абдрашитова, Л.В. Назирова  
Казанский Федеральный университет  
г. Казань, Россия*

## **ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** Данная статья содержит информацию о педагогических условиях и программе воспитания экологической компетенции младших учащихся в процессе урочной и внеурочной деятельности; представлена динамика процесса воспитания экологической компетенции учащихся.

**Ключевые слова:** экологическая компетенция, экологическая культура, педагогические условия, экологические мероприятия.

*I.V. Abdrashitova, L.V. Nasirova  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia*

## ENVIRONMENTAL COMPETENCE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN DURING CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

***Abstract.** The article contains the information about pedagogical conditions and environmental competence education of primary schoolchildren during curricular and extracurricular activities; dynamics of pupils' environmental competence education process are presented.*

***Keywords:** environmental competence, environmental culture, pedagogical conditions, environmental activities.*

Проблема воспитания экологической культуры учащихся современной школы рассматривается в связи с общими тенденциями сохранения экологического пространства и необходимостью подготовки личности творчески подходить к организации собственной экологической деятельности.

Вместе с тем согласно тенденции ФГОС второго поколения в деятельность образовательных учреждений вводится понятие «компетентность». В толковом словаре Д. Ушакова - это круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. Экологическая компетентность - осознанное овладение теоретическими знаниями, умениями, нравственной ответственностью, ценностями, необходимыми для практической реализации экологически целесообразной деятельности [3].

Согласно ФГОС в начальной школе экологическое образование и воспитание реализуется как экологическая составляющая базовых учебных предметов в урочной деятельности и как деятельность во внеурочное время.

В связи с этим особое значение в современной школе приобретает работа, направленная на формирование экологически компетентной личности.

Педагогический эколого-образовательный эксперимент, включающий организацию урочной и внеурочной деятельности по воспитанию экологической компетенции проводился на базе МБОУ «Октябрьская СОШ» п. Октябрьского Верхнеуслонского муниципального района РТ в период с сентября 2014 года по январь 2015 года.

Для проведения исследования было привлечено 26 учащихся 2-3 классов, из них 15 учащихся составили экспериментальную группу.

Экспериментальная педагогическая деятельность проходила в образовательном пространстве учебного заведения – в форме традиционных уроков, внеклассных и внешкольных занятий. Педагогический эксперимент не нарушал привычного хода деятельности учащихся, но при этом насыщался эколого-нравственным содержанием.

Образовательное пространство следует понимать как существующие факторы, условия, связи, взаимодействия субъектов в социуме, где осуществляется специальная деятельность по развитию образовательных возможностей, при этом оно сопряжено с формированием индивидуального образовательного пространства, становление которого происходит в опыте каждой личности [2].

Эксперимент (от лат. *experimentum* - опыт, проба) в педагогике и психологии, один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания, при

помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности. Существенная его черта - строгое выделение одного исследуемого фактора или его вариаций и регистрация тех изменений, которые связаны с действием этого фактора.

В ходе педагогического эксперимента последовательно решались следующие задачи:

- по отобранным диагностическим методикам определить исходный уровень экологической воспитанности учащихся;
- разработать эколого-образовательную программу воспитания экологической компетенции и внедрить в учебный процесс школы;
- доказать эффективность содержания эколого-образовательного проекта

Педагогический эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и оценочный.

Констатирующий эксперимент позволяет изучить объективно действующий процесс, выяснить пути взаимодействия коллектива с целью оптимизации деятельности на этой основе. Результат констатирующей части эксперимента, является основанием для разработки методики и проведения формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента направлена на выявление нового качества (экологической компетенции) у учащихся, в результате освоения предложенной программы.

Оценочный эксперимент позволяет установить индивидуально-личностные изменения и дать оценку эффективности педагогического эксперимента.

На уровне констатирующего эксперимента был использован метод анкетирования для накопления фактического материала по исследуемой проблеме. Полученные результаты показывают, что значительной разницы между участниками эксперимента и контроля не наблюдается и уровень экологической воспитанности не высокий.

На уровне формирующего этапа педагогического эксперимента, выявления эффективности эколого-образовательного проекта была реализована программа «Воспитание экологической компетенции младших учащихся».

Воспитание экологической компетенции младших учащихся современной сельской школы – основная цель педагогического эксперимента, которая подчиняет себе функции и действия всех компонентов, разрабатываемого проекта по формированию экологической культуры личности.

Аксиологический (ценностно-мотивационный) компонент – включает мероприятия, мотивирующие интерес к окружающему природному миру. Реализация данных мероприятий способствуют развитию интереса, глубокому расширению экологических знаний младших школьников и формирует компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём.

Когнитивный (содержательно-знаниевый) компонент интегрирует и передает младшим учащимся знания, умения, навыки, благодаря которым они оказываются в состоянии усваивать экологические знания, оценивать их значимость,

выполнять посильную экологическую работу, проявлять умение планировать и реализовывать свою деятельность в природе. В данном блоке экологическая деятельность направлена на освоение норм и правил поведения в окружающем природном мире. При этом формируется компетенция обеспечивающая осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил поведения в мире природы, норм поведения в природной среде.

Деятельностный (практико-технологический) компонент предполагает выполнение младшими учениками определённых действий для приобретения недостающих умений, навыков, опыта экологического характера под девизом: искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться.

Тут же заложен и действует принцип межпредметной связи: окружающий мир, литературное чтение, изобразительное искусство, музыка способствуют более качественному усвоению материала, а так же дает простор для творческой деятельности учащихся.

Таким образом, данный компонент обладает достаточным потенциалом для воспитания экологической культуры и способствует формированию компетенции в ориентации и экологической деятельности в природной среде (в лесу, в поле, на водоёмах и др.) и компетенции, формирующей практические навыки и умения.

4. Оценочный компонент эколого-образовательного проекта дает возможность осуществить контроль и оценить уровень сформированности экологической компетенции, удостовериться в эффективности предложенных методов, позволяющих формировать экологическую культуру учащихся. Здесь подбираются и применяются различные апробированные методики и производятся соответствующие расчеты. Кроме того, определяются необходимые меры коррекции и совершенствования системы. Оценочный блок реализуется посредством анкетирования участников педагогического эксперимента. Анкетирование проводится на входе в педагогический эксперимент и по его завершению.

Обработка полученных данных вторичного анкетирования позволила определить и сравнить динамику уровня сформированности экологической воспитанности в экспериментальной и контрольной группах (Рис. 2).

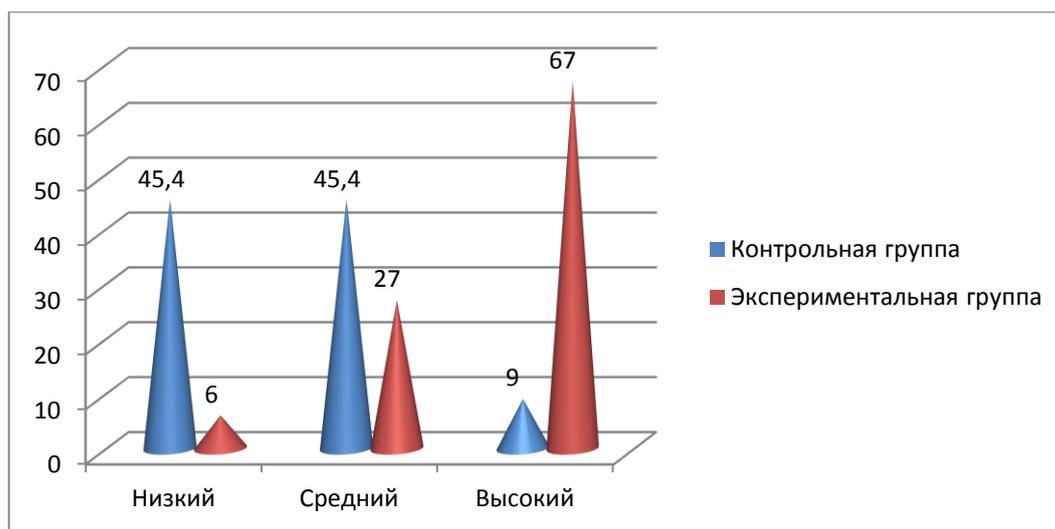


Рис.2 Диаграмма уровня воспитанности экологической компетенции.

Из полученных данных мы видим, что высокий уровень составил в контрольной группе 9%, в экспериментальной – 67%. Средний уровень в контрольной группе – 45,4%, в экспериментальной – 27%, низкий уровень в контрольной группе 45,4, в экспериментальной – 6 %.

Учащиеся, показавшие высокий уровень владеют следующими качествами:

#### **Высокий уровень:**

- ученик из предложенных вариантов выбирает точное определение понятия;
- знает меры по охране природы;
- знает применяемые человеком меры по охране природных ресурсов;
- знает правила поведения в природе.

Учащиеся, показавшие средний уровень владеют следующими качествами:

#### **Средний уровень:**

- ученик имеет представление об экологическом понятии, но не определяет его существенные признаки;
- называет не все предложенные меры по охране природы;
- знает правила поведения в природе;
- затрудняется в правильном выборе мер по охране природных ресурсов.

Учащиеся, показавшие низкий уровень владеют следующими качествами:

#### **Низкий уровень:**

- не знает точное определение экологического понятия;
- знает, но не в полном объёме меры охраны природных ресурсов;
- называет не все предложенные меры по охране природы;
- знает правила поведения в природе, но не в полном объёме;

Полученные результаты педагогического эксперимента были статистически обработаны с помощью программы Microsoft Office Excel. В ходе анализа рассчитывались: среднее арифметическое значение, лимиты, квадратичные отклонения и ошибки среднего арифметического значения. Полученные данные показали, что с вероятностью 0.999 данные группы различимы.

Таким образом, представленные статистические данные педагогического эксперимента, дают основания говорить о том, что организация учебно-воспитательного процесса учащихся в образовательном пространстве школы, на основе эколого-образовательного проекта позволяет решить вопрос воспитания экологической компетенции младших учащихся, а, следовательно, и становления экологической культуры личности.

#### **Литература:**

1. Абдрашитова И.В. *Нравственное и эстетическое воспитание в процессе становления экологической культуры.* - Казань, Мастер Лайн, 2001.-234с.
2. *Новые ценности образования: Тезаурус.* Редактор - составитель Н.Б.Крылова. М.; РАО, институт педагогических инноваций и Российский фонд фундаментальных исследований, 1995. –113 с.
3. *Толковый словарь русского языка: В 3 т./Ред. Д. Н. Ушаков.* - Изд. изм. и испр. Т. 1: А-М.

**УДК371.213.2**

*Л.А.Абрамова, Т.В.Солодовникова  
Чувашский Государственный университет  
г.Чебоксары, Россия*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

***Аннотация.** В статье рассматривается образовательная среда, в которой при педагогическом сопровождении ребенок развивается как ответственный и активный член общества.*

***Ключевые слова:** развитие ребенка, успешность, образовательная среда, педагогическое сопровождение, личностно-ориентированное обучение.*

*L.A.Abramova, T.V.Solodovnikova  
Chuvash State University  
Cheboksary, Russia*

## **PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE CHILD'S DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

***Abstracts.** The article discusses the educational Environment in which pedagogical support when a child develops as a responsible and active member of society.*

***Key words:** child development, success, educational Environment, pedagogical support, student-centered learning.*

Проблема развития ребенка волнует прогрессивное человечество с момента осознания исторической необходимости передачи накопленного опыта подрастающему поколению.

Ребенок - это «каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста» [5:15], говорится в Конвенции ООН о правах ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.

В современном отечественном образовании научное понимание развития личности ребенка как единого целого: физического и психического, природного и социального, врожденного и приобретенного, происходящего в процессе обучения и воспитания, сложилось под влиянием педагогических идей Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинского, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, психологических исследований Л.С.Выготского, П.П.Блонского, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Д.В.Эльконина, Э.Фромма, А.Маслоу, К.Роджерса, естественнонаучных теорий Ч.Дарвина, Д.И.Менделеева, И.П.Павлова, Н.И.Пирогова, И.М.Сеченова, философских воззрений Аристотеля, Г.Гегеля, Н.А.Бердяева и др.

Решая проблему развития ребенка, педагогика использует данные гуманитарных, естественных, социальных и других наук. Так, антропологический словарь объясняет развитие как качественные преобразования, связанные с процессами дифференцировки, формообразования, от недифференцированной, незрелой стадии до высокоорганизованной, специализированной, зрелой формы [2:229]. Большой толковый психологический словарь определяет его как последовательность изменений в течение всей продолжительности жизни организма, как прогрессивное изменение, ведущее к более высоким уровням дифференциации и организации [4:163]. В философском словаре развитие рассматривается также как эволюция, генезис – закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство; собственно «развертывание» до тех пор «свернутого», выявление, обнаружение вещей, частей, состояний, свойств, отношений, которые имелись и прежде, уже были подготовлены, но не были доступны восприятию, особенно в смысле восхождения от низшего и малозначащего к высшему и полноценному [10:383]. Современный словарь по педагогике трактует термин развитие как философскую категорию, выражающую процесс движения, изменения целостных систем [8:660]. В развитии ребенка в центре внимания для психологов находятся аспекты познания, поведения, которые демонстрируют качественные и количественные изменения по мере развития ребенка от рождения до зрелого возраста [4:164]. В развитии личности педагоги также акцентируют внимание на изменении ее количественных и качественных свойств [8:661]. Таким образом, развитие ребенка связано с закономерными количественными и качественными изменениями в физическом, психическом: познавательном, мыслительном, речевом, поведенческом, эмоциональном плане, которые происходят прежде всего в целенаправленном процессе обучения и воспитания. В связи с этим, главная роль в развитии ребенка принадлежит образовательной среде.

Анализ современной научной литературы показывает, что образовательная среда понимается неоднозначно: рассматривается как значимая составляющая социокультурной ситуации, в которой происходит развитие человека (Е.Б.Ларионова), как особым образом организованное педагогическое и социокультурное пространство, с высокой долей стимулирующее творческую активность всех включенных в него субъектов (Седова Л.Н.), как сложная, системно-структурированная совокупность взаимодействующих элементов (Сугак Д.Б.), как часть

социокультурного пространства, сфера взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов (Буц В.Г.), как единство различных людских и материальных факторов; ресурсов образовательного процесса, а также межличностные отношения, устанавливаемые субъектами образования в процессе взаимодействия (Коростелева Л.Ю.), как открытая система, аккумулирующая интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы (Захарова И.Г.). Для нашего исследования более близким является следующее определение образовательной среды: «система влияний и внешних условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития личности, содержащихся в ее окружении»[11:16].

Воспитание и обучение представляет собой двуединый процесс, нацеленный на всестороннее развитие ребенка. Изучая проблемы развития ребенка и рассматривая его как активного члена общества, П.П.Блонский писал о необходимости «вовлечь его в среду, живущую культурными, и в частности интеллектуальными, интересами...» [3:152]. На развитии ребенка в процессе обучения акцентировал внимание Л.С.Выготский: «Правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными» [6:450]. С.Л. Рубинштейн утверждал: «Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь» [7:176]. В настоящее время нацеленность процесса воспитания и обучения на развитии ребенка зафиксирована в документах государства. Так, в законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание трактуется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Обучение - это целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [9:3]. Современные образовательные стандарты направлены на обеспечение условий создания социальной ситуации развития ребенка, ориентированы на становление его личностных характеристик, создание условий развития и самореализации обучающихся.

В современном мире, в эпоху величайших открытий во всех сферах человеческой жизнедеятельности, требуются высокоразвитые люди, способные не только усвоить определенный багаж знаний, но и использовать личный опыт для построения качественной и успешной жизни. Основы развития ребенка как достойного, активного, ответственного и добропорядочного члена общества закладываются во взаимодействии с другими субъектами учебно-воспитательного процесса: учителями, классным руководителем, членами учебного коллектива, сверстниками, учениками младших либо старших классов, социальным педаго-

гом, школьным психологом. Центральной фигурой в школе, несомненно, является учитель, так как в личностно-ориентированной образовательной среде он выступает не только как передающий знания, но как сопровождающий ребенка по его школьному жизненному пути, выполняя различные роли в зависимости от педагогической ситуации: организатора и помощника, консультанта и эксперта, исследователя и фасилитатора, диагноста и аналитика. Следовательно, развитие ребенка в образовательной среде происходит при педагогическом сопровождении. В контексте рассматриваемой проблемы педагогическое сопровождение мы понимаем как построенное на гуманистических принципах целенаправленное педагогическое взаимодействие, при котором учитель создает комфортные психологические условия для всестороннего развития ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей. Педагогическое сопровождение зиждется на безусловном принятии ребенка, на вере в его возможности, уважении его как Человека и Личности. Приняв ребенка со всеми его достоинствами и недостатками, учитель сопровождает его позитивную самореализацию, помогая избегать ошибок и поддерживая в трудных ситуациях.

Центральным и бесспорным положением в системе педагогического сопровождения является принятие каждого ребенка как уникальной и неповторимой личности. Личности, с точки зрения гуманистической психологии, изначально присущи только положительные качества: стремление к развитию, взрослению, свободе, в каждом заложены определенные возможности для постоянного развития и самоактуализации. Задача учителя в том и заключается, чтобы изучить этот потенциал и развивать способности ребенка, учитывая его потребности и эффективно используя образовательный материал и ресурсы образовательного процесса. Гуманная образовательная среда учитывает потребность ребенка в безопасности и защите, в любви и уважении, его возрастные и индивидуальные характеристики. Так, с учетом возрастных особенностей на разных ступнях обучения определяется оптимальная учебная и внеучебная нагрузка, режим учебных занятий и продолжительность каникул. Государство гарантирует обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность [9:73]. Индивидуальные особенности ребенка учитываются и на уроках, так как дети имеют разный уровень подготовки и когнитивных способностей. Предлагая детям задания, учитель создает ситуацию достижения, чтобы у детей появилась вера в собственные силы. Любовь к детям – свойство, присущее гуманистической образовательной среде. Одним из основных принципов педагогической деятельности гуманного учителя Ш.А.Амонашвили называет проявление любви к ребенку [1:167]. Любовь гуманного учителя к ребенку проявляется в его понимании, искренней заинтересованности в успехах подопечного, терпимости, заботе и поддержке. И без доверительных отношений между учителем и учеником современные методики и технологии, разнообразные приемы и формы работы не принесут желаемого результата. Деятельность гуманного учителя строится на основе понимания личной ответственности за судьбу каждого ребенка.

Гуманистическая образовательная среда признает право ребенка на свободное развитие, которое опирается на природосообразность ребенка и учитывает его интересы, его выбор. Так, государственная политика в области образования основывается на принципе свободного развития личности [9:7]. Реализация данного принципа заключается в выявлении внутреннего потенциала ребенка и в дальнейшем его развитии и реализации в соответствии с индивидуальными возможностями. Воспитывая свободную личность, учитель должен помнить, что свободный человек - тот, кто отличается высокой самодисциплиной, самоорганизованностью, самокритичностью и самоконтролем, умением сотрудничать и уважать точку зрения другого человека. Свободная личность отличается чувством ответственности, когда человек заботится о себе и окружающих, планирует свое будущее, ставит цели и задачи, предпринимает шаги для более рационального использования своих способностей и изменения жизни в лучшую сторону. Научить ребенка принимать на себя ответственность за собственный выбор, за жизнь и судьбу – эта ответственность лежит на плечах учителя. Ответственность ребенка воспитывается в сотрудничестве, организованном в образовательной среде, на живом примере самого учителя. Поэтому учитель, сопровождающий ребенка в мир взрослых, должен обладать положительными личностно-профессиональными качествами.

Таким образом, главным фактором развития личности является образовательная среда и педагогическое сопровождение как специально организованное на гуманистических идеях педагогическое взаимодействие субъектов воспитания и обучения. Образовательная среда способствует не только формированию ребенка, но и создает условия для его успешного развития.

#### **Литература:**

1. Амонашвили Ш.А. *Единство цели: Пособие для учителя.* - М.: Просвещение, 1987.-208с.
2. *Антропологический словарь.* - М.: Классикс Стиль, 2003.-328с.
3. Блонский П.П. *Педология: Кн. для преподават. и студ. пед. учеб. заведений/ Под ред. В.А. Сластенина.* - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.-288с.
4. *Большой толковый психологический словарь/ Ребер Артур (Penguin). Том 2 (П-Я): Пер. с англ.* - М.: Вече, АСТ, 2000.-560с.
5. *Всеобщая декларация прав человека. Конвенция о правах ребенка.* М.: «Права человека», 2002.-40с.
6. Выготский Л.С. *Избранные психологические исследования.* М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956.-522с.
7. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии: В 2 т. Т.1.* М.: Педагогика, 1989.-488с.
8. *Современный словарь по педагогике/ Сост. Рапацевич Е.С.* - Мн.: «Современное слово», 2001.-928с.
9. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»/Официальные документы в образовании.* -2013-.№2.
10. *Философский энциклопедический словарь.* - М.: ИНФРА-М, 2009.-570с.
11. Ясвин В.А. *Экспертиза школьной образовательной среды/ В.А. Ясвин; отв. ред. М.А. Ушакова.* - М.: Изд. фирма «Сентябрь», 2000.-125с.

## ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕТОДИЧЕСКИМ ПРИНЦИПАМ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

*Аннотация.* В статье раскрываются методические принципы развития речи и обучения родному языку в дошкольном учреждении, определяются характеристики методических принципов, выделяются различные факторы, обеспечивающие речевую активность всех детей.

*Ключевые слова:* методические принципы, развитие речи, связная речь, родной язык, дошкольники.

S.H.Aydarova, L.M.Giniyatullina  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

## TEACHING STUDENTS METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF SPEECH DEVELOPMENT

*Abstract.* The article describes the methodological principles for the development of speech and language in preschool, defines characteristics of methodological principles, highlights the various factors that ensure the speech activity of all children.

*Keywords:* methodological principles, the development of speech, coherent speech, native language, preschoolers.

Процесс формирования речи детей должен строиться с учетом не только общедидактических, но и методических принципов обучения. Под методическими принципами понимаются общие исходные положения, руководствуясь которыми педагог выбирает средства обучения. Это принципы обучения, выведенные из закономерностей усвоения детьми языка и речи. Они отражают специфику обучения родной речи, дополняют систему общедидактических принципов и взаимодействуют с такими из них, как доступность, наглядность, систематичность, последовательность, сознательность и активность, индивидуализация обучения и др. Методические принципы выступают также во взаимосвязи друг с другом (Л. П. Федоренко). Проблема принципов обучения родному языку мало разработана. Методисты подходят к ней с разных позиций и в связи с этим называют разные принципы.

Применительно к дошкольнику на основе анализа исследований по проблемам речевого развития детей и опыта работы детских садов мы выделим следующие **методические принципы развития речи и обучения родному языку.**

**Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей.** Он базируется на понимании речи как речемыслительной деятельности, становление и развитие которой тесно связано с познанием окружающего мира.

Речь опирается на сенсорные представления, составляющие основу мышления, и развивается в единстве с мышлением. Поэтому работу по развитию речи нельзя отрывать от работы, направленной на развитие сенсорных и мыслительных процессов. Необходимо обогащать сознание детей представлениями и понятиями об окружающем мире, развивать их речь необходимо на основе развития содержательной стороны мышления. Формирование речи осуществляется в определенной последовательности с учетом особенностей мышления: от конкретных значений к более абстрактным; от простых структур к более сложным. Усвоение речевого материала происходит в условиях решения мыслительных задач, а не путем простого воспроизведения. Следование этому принципу обязывает педагога широко привлекать наглядные средства обучения, использовать такие методы и приемы, которые бы способствовали развитию всех познавательных процессов.

#### **Принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи.**

Данный принцип основывается на понимании речи как деятельности, заключающейся в использовании языка для коммуникации. Он вытекает из цели развития речи детей в детском саду – развития речи как средства общения и познания – и указывает на практическую направленность процесса обучения родному языку.

Настоящий принцип является одним из главных, поскольку определяет стратегию всей работы по развитию речи. Его реализация предполагает развитие речи у детей как средства общения и в процессе общения (коммуникации), и в разных видах деятельности. Специально организованные занятия также должны проводиться с учетом этого принципа. Это значит, что и основные направления работы с детьми, и подбор языкового материала, и весь методический инструментарий должны способствовать развитию коммуникативно-речевых умений. Коммуникативный подход меняет методы обучения, выдвигая на первый план формирование речевого высказывания.

**Принцип развития языкового чутья («чувства языка»).** Языковое чутье – это неосознанное владение закономерностями языка. В процессе многократного восприятия речи и использования в собственных высказываниях сходных форм у ребенка на подсознательном уровне формируются аналогии, а затем он усваивает и закономерности. Дети начинают все более свободно пользоваться формами языка применительно к новому материалу, комбинировать элементы языка в соответствии с его законами, хотя и не осознают их [1; 28].

Здесь проявляется способность запоминать, как традиционно используются слова, словосочетания. И не только запоминать, но и использовать их в постоянно меняющихся ситуациях речевого общения. Данную способность следует развивать. Например, по мнению Д. Б. Эльконина, должна поддерживаться стихийно возникающая ориентировка в звуковой форме языка. В противном случае она, «выполнив в минимальной степени свою функцию, необходимую для овладения грамматическим строем, свертывается и перестает развиваться». Ребенок постепенно теряет свою особую языковую «одаренность». Нужно всемерно поощрять различные упражнения в форме игрового манипулирования словами, на первый взгляд кажущиеся бессмысленными, но имеющие для самого

ребенка глубокий смысл. В них ребенок имеет возможность развивать свое восприятие языковой действительности. С развитием «чувства языка» связано формирование языковых обобщений.

**Принцип формирования элементарного осознания явлений языка.** Этот принцип основывается на том, что в основе овладения речью лежит не только имитация, подражание взрослым, но и неосознанное обобщение явлений языка. Образуется своего рода внутренняя система правил речевого поведения, которая позволяет ребенку не просто повторять, но и создавать новые высказывания. Поскольку задачей обучения является формирование навыков общения, а любое общение предполагает способность создавать новые высказывания, то в основу обучения языку следует положить именно формирование языковых обобщений и творческой речевой способности.

Простого механического повторения и накопления отдельных языковых форм недостаточно для их усвоения. Исследователи детской речи считают, что следует организовать процесс познания ребенком самой языковой действительности. В центре обучения должно быть формирование осознания явлений языка (Ф. А. Сохин). А. А. Леонтьев выделяет три способа осознания, которые часто смешиваются: произвольность речи, вычленимость, собственно осознание.[2; 32] В дошкольном возрасте сначала формируется произвольность речи, а затем происходит вычленение ее компонентов. Осознанность является показателем степени сформированности речевых умений.

**Принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, развития речи как целостного образования.** Реализация этого принципа состоит в таком построении работы, при котором осуществляется освоение всех уровней языка в их тесной взаимосвязи. Освоение лексики, формирование грамматического строя, развитие восприятия речи и произносительных навыков, диалогической и монологической речи – отдельные, в дидактических целях выделенные, но взаимосвязанные части одного целого – процесса овладения системой языка. В процессе развития одной из сторон речи одновременно развиваются и другие. Работа над лексикой, грамматикой, фонетикой не является самоцелью, она направлена на развитие связной речи. В центре внимания педагога должна быть работа над связным высказыванием, в котором суммируются все достижения ребенка в овладении языком.

**Принцип обогащения мотивации речевой деятельности.** От мотива, как важнейшего компонента в структуре речевой деятельности, зависит качество речи и в конечном итоге мера успешности обучения. Поэтому обогащение мотивов речевой деятельности детей в процессе обучения имеет большое значение. В повседневном общении мотивы определяются естественными потребностями ребенка во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. В процессе занятий нередко исчезает естественность общения, снимается естественная коммуникативность речи: педагог предлагает ребенку ответить на вопрос, пересказать сказку, что-то повторить. При этом не всегда учитывается, есть ли у него потребность это делать. Психологи отмечают, что положительная мотивация речи повышает результативность занятий. Важными задачами являются

создание педагогом положительной мотивации для каждого действия ребенка в процессе обучения, а также организация ситуаций, вызывающих потребность в общении. При этом следует учитывать возрастные особенности детей, использовать разнообразные, интересные для ребенка приемы, стимулирующие их речевую активность и способствующие развитию творческих речевых умений.

**Принцип обеспечения активной речевой практики.** Свое выражение этот принцип находит в том, что язык усваивается в процессе его употребления, речевой практики. Речевая активность является одним из основных условий своевременного речевого развития ребенка. Повторность употребления языковых средств в меняющихся условиях позволяет выработать прочные и гибкие речевые навыки, усвоить обобщения. Речевая активность – это не только говорение, но и слушание, восприятие речи. Поэтому важно приучать детей к активному восприятию и пониманию речи педагога. На занятиях следует использовать различные факторы, обеспечивающие речевую активность всех детей: эмоционально-положительный фон; субъект-субъектное общение; индивидуально направленные приемы: широкое использование наглядного материала, игровых приемов; смена видов деятельности; задания, обращенные к личному опыту и др.

Следование этому принципу обязывает создавать условия для широкой речевой практики всех детей на занятиях, в разных видах деятельности.

**Литература:**

1. Голицына Н.С. Копилка педагогических идей. Работа с кадрами. – М.: "Издательство Скрипторий 2003", 2007. – 80 с.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1999. – 220 с.
3. Сохин Ф. А. Задачи развития речи//Развитие речи детей дошкольного возраста/Под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984. – С. 14.

УДК 377.112.

А.С. Акмаева  
МБОУ «Гимназия 6»  
Казань, Россия

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В США КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА «ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ»

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы повышения квалификации учителей иностранных языков в США как показатель эффективно действующей системы непрерывного образования.

**Keywords:** повышение квалификации, США, профессиональное образование, непрерывное образование.

A.S. Akmayeva  
“Gymnasium 6”  
Kazan, Russia

## CONTINUOUS LANGUAGE TEACHER TRAINING IN THE USA: IMPLEMENTATION OF THE “LIFELONG LEARNING” IDEA

*Abstract.* The report deals with the principles of organizing language teacher professional development according to the ideas of adult lifelong learning. The examples are taken from the experience of American institutions.

*Key words:* principles of adult learning, professional development, continuous education

В свете актуализации вопросов развития непрерывного образования, анализируя достижения цивилизации, функционирования информационного общества, можно констатировать, что человек оказался неприспособленным к новому темпу развития цивилизации. Потребности развивающегося социума и общественного производства, когда наряду с традиционно почитаемыми и приоритетными знаниями, умениями, опытом, на первый план вышли духовно-нравственные основы: ответственность за происходящее, компетентность как качества личности, стремление и способность к саморазвитию и полноценной самореализации в труде, жизни, вызвали необходимость постоянного совершенствования комплекса компетенций, сформированных в процессе освоения профессионального знания. Нельзя не согласиться с точкой зрения известного представителя западноевропейской традиционной дидактики Э. Шартье, который считал «гимнастику ума» главной целью образования.

Проблемы повышения квалификации и образования взрослых рассматриваются в контексте парадигмы непрерывного и рекуррентного образования и строятся на педагогических принципах, общих для теоретической педагогики.

Ведущие исследовательские центры, ассоциации, международные организации (ООН, ЮНЕСКО, Международная ассоциация университетов, Европейская ассоциация высшего образования и др.) на основе анализа развития образования взрослых в системе дополнительного образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки утверждают, что эти процессы должны быть частью непрерывного пожизненного образования.

По вопросам образования взрослых принят ряд международных документов. Наиболее важными из них являются: Гамбургская декларация об обучении взрослых (TheHamburgDeclarationonAdultLearning) – Декларация ЮНЕСКО о значении и о будущем образовании взрослых, 1997 г.; TheDakarframeworkforAction: EducationforAll: MeetingourCollectiveCommitments – Дакарские рамки действий – Всемирный форум, 2000 г.; TheRighttoEducation – Право на образование, доклад ЮНЕСКО, 2000 г.; Меморандум по обучению на протяжении всей жизни (MemorandumonLifelongLearning) – Декларация Европейской Комиссии, 2000 г.; LifelongLearninginEurope: MovingTowardsEFAGoalsandCONFINTEAVAgenda – Обучение на протяжении всей жизни в Европе (последний документ был принят конференцией в Софии в 2002 г.), соглашение о сотрудничестве в области повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов государств – участников Содружества Независимых Государств, Ялта, 2007 г. и др.

В период конца XX – начала XXI века многими отечественными и зарубежными исследователями были изучены отдельные проблемы обучения взрослых: подготовка преподавателей для обучения взрослых (С.Г. Вершловский, Л.Г.

Годд, С.М. Грабовски, Д. Савичевич, А.Г. Чарнли, Ж.-М. Барбье); особенности деятельности взрослых обучающихся (Л.И. Анцыферова, Ю.Н. Кулюткин, Р. Коули, Дж. Миллигэн, К.П. Кросс, Р. Гросс, М.Ш. Ноулз, С. Меррием, Р. Кафарелла, Р. Роджерс, Г. Титгенс, И. Вайнберг, К.Т. Элсдон, С.О. Хаул, Ж. Лемер, Ф. Карре, П. Гальвани); дидактические и методические принципы обучения взрослых (В.Г. Онушкин, С.И. Змеев, Л.Н. Лесохина, С. Брукфилд, Э. Дик, Г. Юнг, Г. Фрамм, М.И. Гэлбрэйт, Г.В. Куйперс, Р. Мукиелли, М. Ржегак, Л. Турос, Ф. Урбанчик); создание условий обучения взрослых (Р. Пирс); мотивация при обучении взрослых (С.Г. Вершловский, Р.Дж. Влодковски, В.И. Подобед).

Анализ публикаций и исследований, посвященных развитию непрерывного профессионального образования за рубежом, свидетельствует о переходе на позиции активной деятельности личности в отношении собственного профессионального развития. Американские исследователи (Л.Дарлинг-Гаммонд, Дж.Гудленд, Е. Харгривз, М. Либерман и др.) делают вывод о том, что для подготовки учащихся к деятельности в требовательном, стремительно меняющемся обществе, учителям требуется гораздо больше знаний и умений, чем те, которые они приобретают во время обучения в педагогических учреждениях. Стала частой практика ретрансляции отраслевых знаний, невнимания к реальным потребностям педагогов, что парализует способность личности к самостоятельному, ответственному отношению к собственному усовершенствованию [3].

Мы согласны с мнением ведущих специалистов в данной области, что конечной целью образования взрослых является *содействие развитию личности, активно, компетентно и эффективно участвующей в экономической, социальной и личной жизни.*

Необходимость изучения образовательных процессов на последипломном уровне в зарубежных странах приобретает особую актуальность, а «диалог культур» позволяет избежать национальной замкнутости и выйти на уровень сопоставления, сравнительного анализа различных подходов в последипломном образовании ведущих стран мира.

Изучение американского опыта организации профессионального развития специалистов позволяет констатировать его эффективность и результативность.

в контексте американского образования также выявлено, что для осуществления информационной деятельности будущий учитель ИЯ должен сформировать и развить четыре основные группы умений: конструктивные, организационные, коммуникативные и гностические.

Так, на послевузовском этапе профессиональной деятельности американские учителя в США избирают различные способы накопления и усовершенствования знаний: в рамках сотрудничества с коллегами своей профессиональной площадки; в системе формального образования - организованных курсов повышения квалификации; в процессе участия в деятельности профессиональных ассоциаций и союзов, в магистерских программах и т.д.

Продуманная, пролонгированная система профессионального развития учителя основывается на принципах целостного педагогического процесса, со-

ставляющих систему исходных требований и правил, следование которым обеспечивает достижение основных целей образовательного процесса и отражает сложную взаимосвязь между его компонентами. Так, андрагогика - теория обучения взрослых - исходит из того, что цель современного образования состоит в содействии, развитии и обогащении целостной личности, проявления ее самобытности, актуализации его скрытых способностей. Андрагогика воплощает древнюю формулу обучения *nonscholae, sedvitaediscimus* - учимся не для школы, а для жизни [7].

Основные положения андрагогики были изложены в работе выдающегося американского ученого М. Ноулза «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики ». М. Ноулз определил новую науку как «искусство помощи взрослым в обучении», «систему положений» о взрослых обучающихся, в дальнейшем объединяя эти науки в цельное знание об обучении, относящихся к разным периодам единого жизненного и учебного континуума.

Идея непрерывности образования особенно важна в системе иноязычной подготовки. Актуальная задача сегодняшнего дня – значительное повышение качества образовательного продукта, предлагаемого преподавателями ИЯ.

Как известно, преподаватели иностранных языков используют в своей профессиональной деятельности, прежде всего, коммуникативные умения, которые – при отсутствии стимулов к развитию – могут терять первоначальное качество. С другой стороны, коммуникативные иноязычные умения с течением времени и приобретением опыта могут развиваться практически бесконечно. Послевузовский период для преподавателя ИЯ – самый важный с точки зрения возможности совершенствования собственных иноязычных коммуникативных умений, корректировки ценностных установок профессиональной практики.

Если ставится задача изменения ценностных ориентаций субъектов системы повышения квалификации, то строить процесс обучения необходимо на основе аксиологического подхода. Однако, применительно к системе ПК преподавателей ИЯ это не просто. Для этого необходимо создавать внешние и внутренние условия: внедрять инновационные технологии, насыщать содержание обучения гуманитарными знаниями, увеличивать степень свободы в выборе способов обучения, разнообразить формы обучения и т.д. [1].

Предметом повышения квалификации преподавателей иностранных языков являются составляющие его профессиональной компетенции. Чтобы быть способным интегрироваться в мировую культуру, преподаватель иностранных языков должен обладать социально-психологической, коммуникативной, социокультурной, межкультурной и информационной базовыми компетенциями, а также готовностью к образованию на протяжении всей жизни [5].

Все нововведения, имеющие отношение к совершенствованию поствузовского обучения должны происходить во взаимосвязи с развитием других составляющих системы образования.

Идея образования через всю жизнь реализуется сегодня во всех странах с помощью дополнительного профессионального образования. В соответствии с принципом профессионального образования система повышения квалификации

преподавателей, в том числе преподавателей иностранных языков, решает задачи подготовки и переподготовки квалифицированного преподавателя, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Таким образом, эффективное профессиональное повышение квалификации преподавателей, в частности иностранных языков, идентифицирует потребности; способствует сотрудничеству между преподавателями, школами и представителями системы образования; осуществляет систематический мониторинг и распространяет инновационный опыт в системе ПК (эти явления до сих пор прослеживаются лишь в немногих странах); является кооперативным и интерактивным; связано с работой преподавателей и зависит от нее; интенсивно и организовано вокруг специфических практических проблем; основывается на конкретных данных и научно-исследовательской деятельности; следует принципам обучения взрослых.

Анализ научных исследований и инновационной практики учреждений повышения квалификации позволяет выделить проблемы, решение которых будет способствовать становлению современной отечественной системы ПК преподавателей иностранных языков в условиях интеграции в единое пространство последиplomного образования: необходимость осмысления общемировых тенденций развития общества, мировых тенденций развития высшего образования, международных тенденций в системе ПК преподавателей; осознание факта поливариативности системы российского образования; осмысление системы ПК как системы специфического управления знаниями; необходимость научно-методического обеспечения системы ПК преподавателей иностранных языков.

Вычленяется несколько проблем, связанных с содержанием повышения квалификации преподавателей иностранных языков: структурирование содержания и выстраивание этого содержания на весь период обучения; переосмысление функциональной направленности дисциплин в образовательном процессе и взаимодействие внутри модуля, блока и между ними, что является необходимым условием формирования единого предметно-проблемного поля; создание курсов по выбору и обеспечение вариативной части учебного плана за счет соблюдения необходимого объема этих курсов в каждом блоке и на каждом уровне обучения.

Анализ зарубежных теорий образования взрослых позволяет выдвинуть предположение о том, что типология когнитивных моделей социального феномена образования взрослых универсальна и эксплицируема на отечественный образовательный контекст. Она могла бы служить уточнению целей, функций и определению критериев эволюции организации образования взрослых в отечественном образовательном пространстве.

#### ***Литература:***

*1. Блинов Л.В. Профессионально-личностное самоопределение педагогов в постдипломном образовании: аксиологический подход: дис. ... д-ра пед. наук. – Биробиджан, 2001. – 371 с.*

2. Змеев С.И. *Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых.* – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
3. Ларина Т.В. *Принципы организации профессионального развития учителей (американский опыт)* // Вестник Черниговского национального педагогического университета. Серия Педагогические науки. – Чернигов, 2009. – Выпуск 62. – С. 80-83.
4. Маслов Ю.В. *Креативная направленность как путь развития постдипломного иноязычного образования* // Вестник Черниговского национального педагогического университета. Серия Педагогические науки. – Чернигов, 2011. – Выпуск 92. – С. 183-186.
5. Шаповалова Л.В. *Становление европейской системы повышения квалификации учителей иностранных языков : автореф. дис.... докт. пед. наук.* – Ростов н/Д: Южный федеральный университет, 2007. — 86 с.
6. Norfolk LEA. *Making the Most of Curriculum Development Days*, Norwich: Norfolk LEA, 1991. – 211 p.
7. *Encyclopedia of educational research. 5th Edition in 4 Volumes. - Vol. 1. - New York, 1982. – 695 p.*

УДК 378

Р.М.Ахмадуллина  
Казанский федеральный университет  
С.С.Егерева  
Казанский архитектурно-строительный университет  
г. Казань, Россия

## К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ У СТУДЕНТОВ– БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются характеристики компетенций в области здоровья школьников с позиций различных авторов, раскрываются требования стандартов среднего полного общего образования к знаниям и умениям школьников по сохранению и укреплению здоровья, а также требования стандартов высшего профессионального педагогического образования к компетенциям будущих учителей в области здоровьесбережения учащихся.

*Ключевые слова:* стандарты образования, ключевые компетенции, компетенции здоровьесбережения.

R.M.Akhmadullina  
Kazan Federal University  
S.S.Egereva  
Kazan State Architecture and Construction University  
Kazan, Russian Federation

## THE FORMATION OF COMPETENCES OF PRESERVICE TEACHERS IN THE FIELD OF SCHOOLCHILDREN HEALTH PROTECTION

*Abstract.* The article discusses the general characteristics of the competences in the field of children's health from the standpoint of various authors, describes the requirements of Secondary Complete General Education Standards on the formation of schoolchildren's health protection skills and the requirements of Higher Professional Pedagogical Education Standards on the formation of

*competencies of preservice teachers in the field of health protection of schoolchildren.*

**Key words:** *General Education Standards, key competences, competences of health protection*

Современное образование, становясь все более массовым, одновременно предъявляет все более высокие требования к профессионализму педагогов. В настоящее время уже недостаточной становится хорошая осведомленность в области одной или даже нескольких дисциплин. От современного учителя требуется широкая эрудиция в различных областях знаний, технологическая грамотность, а также способность проектирования адекватной образовательной среды, способствующей раскрытию личностного потенциала каждого школьника. Особенную актуальность приобретает проблема организации здоровьесберегающей образовательной среды.

В докладе международной комиссии по образованию XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор отметил противоречие между невиданным развитием знаний и возможностями их усвоения человеком, добавив, что школьные программы становятся все более перегруженными. В связи с этим необходимо выработать четкую стратегию реформ, определить приоритеты при условии сохранения основных элементов базового образования, которые помогают более правильно построить жизнь, используя для этого знания, опыт и развитие культуры каждого человека [1].

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» была названа задача устранения перегруженности учебных планов предметами и сведениями, которые не являются фундаментом для новых знаний. При этом особо отмечалось, что модернизация образования не может далее вестись экстенсивным путем – когда к существующему содержанию образования просто прибавляются новые элементы, а это обстоятельство особенно важно в связи с имеющимися серьезными проблемами в сфере здоровья детей и молодежи. Было подчеркнуто, что новые стандарты общего образования должны обеспечить разумную разгрузку содержания школьного образования в интересах сохранения здоровья учащихся [4].

При разработке новых стандартов образование столкнулось с проблемой отбора базовых (ключевых, универсальных, переносимых) компетентностей. При этом исследователи по-разному решали не только задачи определения содержания понятия ключевых компетенций, но и самих оснований их разграничения, классификации. Следует, однако, отметить, что компетенции, связанные с сохранением здоровья, отмечены практически в каждой из наиболее распространенных классификаций.

Так, например, Хуторской А.В. среди ключевых компетенций называет компетенции личностного самосовершенствования, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о

собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности [3].

И.А.Зимняя, выделяя десять основных компетенций, на первое место ставит компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Среди этих них названы: «...компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни...» [2: 10].

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» среди ключевых названа компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.).

В ФГОС среднего (полного) общего образования вопросы здоровьесбережения рассматриваются во всех разделах. В разделе «Общие положения» указывается такая личностная характеристика выпускника как: осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для самого человека и других людей. А к личностным результатам освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования предъявляется требование отражать принятие и реализацию ценностей здорового и безопасного образа жизни: потребность в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью, отрицательное отношение к употреблению алкоголя, наркотиков, курению; бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью как собственному, так и других людей, умение оказывать первичную медицинскую помощь, знание основных оздоровительных технологий.

Знания и умения в области сохранения и укрепления здоровья также отражаются в таких предметных областях, как «Естественные науки», «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Физическая культура» и др.

В 3 разделе стандарта «Требования к структуре основной образовательной программы среднего (полного) общего образования» в Программе духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся на ступени среднего (полного) общего образования указывается, что она должна быть направлена в числе прочего на:

- сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся на ступени среднего (полного) общего образования как одной из ценностных составляющих личности обучающегося;

- формирование у обучающихся ценностей здорового и безопасного образа жизни, устойчиво определяющих их поведение по отношению к себе и окружающему миру;

- формирование осознанного отношения к выработке собственного уклада здорового образа жизни, включающего: ценность и взаимозависимость физического, психологического, социального здоровья и экологического состояния

окружающей его среды, оптимальное сочетание труда и отдыха, режим дня, индивидуальный рацион здорового питания, оптимальный режим двигательной активности;

- формирование устойчивой потребности в занятиях физическим трудом, физической культурой и спортом на протяжении всей жизни;

- формирование устойчивой негативной позиции по отношению к сквернословию, табакокурению, употреблению алкоголя, наркотиков и других психоактивных веществ;

- формирование мотивации самостоятельно поддерживать и укреплять своё здоровье через осознание значимости профилактических мероприятий, использование технологий современных оздоровительных систем и навыков личной гигиены [5].

Несомненно, ключевая роль в области сохранения и укрепления здоровья школьников, приобщения их к здоровому образу жизни, формирование знаний и умений в области поддержания здоровья принадлежит педагогам. Ориентация на эту задачу также прослеживается в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего педагогического образования, причем, это относится как к умениям сохранять собственное здоровье, так и обеспечивать сохранность здоровья обучаемых. Так, например, выпускник по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация «бакалавр») должен обладать следующими компетенциями:

*общекультурными:*

- готов использовать методы самосовершенствования, саморазвития и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья;

- готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий.

*в области педагогической деятельности:*

- готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности [6].

Задача здоровьесбережения школьников настолько важна, что, на наш взгляд, требования к соответствующим компетенциям должны прослеживаться в континууме формирования современной личности в стандартах общего, профессионального педагогического образования и далее в профессиональном стандарте педагога. В этом плане новый профессиональный стандарт педагога также содержит ряд требований к специалисту, которые можно отнести к области здоровьесбережения. Так, например, в области обучения называются трудовые действия: участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды. Необходимые умения для этого: использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся. В области воспитательной деятельности – это: регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды, формирование у обучающихся культуры

здорового и безопасного образа жизни. И, наконец, развивающая деятельность предусматривает оценку параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработку программ профилактики различных форм насилия в школе [7].

Обобщая вышеизложенное, можно говорить о том, что ориентация на укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся, формирование у них ценностей здорового и безопасного образа жизни – одна из ключевых задач подготовки педагогических кадров. Следовательно, в процессе профессионального образования у студентов должны быть сформированы такие компетентности, как: умение создавать у учащихся устойчивую мотивацию на здоровье; способность к обучению их здоровой жизнедеятельности; готовность к созданию здоровьесберегающей образовательной среды; умение применять здоровьесберегающие педагогические технологии; формировать у учащихся общую культуру и как ее неотъемлемую часть – культуру здоровья.

#### **Литература:**

1. Делор Ж. Образование: сокровитное сокровище. UNESCO, 1996.
2. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования /Проблемы качества образования. Книга 2. Компетентность человека – новое качество результата образования //Материалы XIII Всероссийского совещания – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С.10.
3. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В.Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002г. – Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]Режим доступа: [www.eidos.ru/news/compet/htm](http://www.eidos.ru/news/compet/htm) (Дата обращения: 12.04.2015).
4. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Электронный ресурс]Режим доступа: <http://www.gouo.ru/pinskiy/books/strateg.pdf> (Дата обращения: 12.04.2015).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (Дата обращения: 14.04.2015).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/1909> (Дата обращения: 12.04.2015).
7. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>

УДК 378

Ахтариева Р.Ф.  
Казанский федеральный университет  
г. Елабуга, Россия

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРИКЛАДНОГО БАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности проектирования основной профессиональной образовательной программы подготовки прикладного бакалавра по направлению подготовки «Педагогическое образование» на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования.

*Ключевые слова:* основная профессиональная образовательная программа, модуль, учебное содержание модуля, педагогическое образование, профессиональный стандарт педагога.

Ahtarieva R. F.  
KazanFederalUniversity  
Yelabuga, Russia

## THE DESIGN OF THE BASIC PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS OF APPLIED MALAVITA DIRECTION "PEDAGOGICAL EDUCATION"

*Abstract.* The article discusses the design features of the basic professional educational programs of training applied baklava direction "Pedagogical education" on the basis of the organization of network interaction of educational institution simplmenting programs of higher education and basic General education.

*Keywords:* basic professional educational program, module, content module, teacher education, professional standard of the teacher.

Несомненно, что система педагогического образования призвана, с одной стороны, отвечать задачам личностно-профессионального становления будущего учителя, способного воспитывать подрастающее поколение в контексте непреходящих ценностей и смыслов бытия, с другой – соответствовать вызовам современного этапа развития науки и общества, быть нацеленной на перспективы ее дальнейшего совершенствования.

Как отмечает А.А. Марголис, «выпускник программы подготовки педагогических кадров (далее – педагогической программы) должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в классе в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций указанных в профессиональном стандарте. Другими словами, его деятельность как педагога предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а так же компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления»[2].

Основная цель модернизации основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению подготовки «Педагогическое образование» состоит в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников). Обновление программ высшего образования связано непосредственно с внешним заказом – потребностями рынка труда, организаций работодателей, граждан, что отмечается в «Методических рекомендациях по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ

с учетом соответствующих профессиональных стандартов», утвержденных министром образования и науки Российской Федерации 22 января 2015г. При этом необходимо учитывать, что содержание программ высшего образования ведет к получению квалификации, соответствующей современному уровню развития науки, техники, технологий, экономики.

Автор принял участие в разработке основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) прикладного бакалавриата, конструируемой в рамках реализации проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель основного общего образования) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования». Была разработана ОПОП реализуемая по направлению подготовки «Педагогическое образование» на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, которая регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника по данному направлению подготовки на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего.

Целью разработки ОПОП явилось методическое обеспечение реализации ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Разработанная программа прикладного бакалавриата является модульной профессиональной образовательной программой, направленной на реализацию цели усиления практической направленности подготовки будущих педагогов на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования на основе стандартов нового поколения:

- Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). – Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. №544н;
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897;
- ФГОС ВО (Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование) (проект);

ОПОП включает в свою структуру модули дисциплин (интегрированный комплекс учебных дисциплин, направленный на формирование конкретных компетентностей, имеет логическое завершение, разрабатывается как часть образовательной программы), включая практики, каждый из которых направлен на

формирование готовности выпускника к реализации определенного рода профессиональных действий. В процессе разработки программы мы определяли модули ОПОП, исходя из понимания его А. Каспржак «Модулем называют кластер или связку учебных мероприятий, который посвящен определенной теме или содержанию. Модуль, следовательно, это содержательно и по времени завершенная учебная единица (учебная целостность, блок), которая может быть составлена из различных учебных мероприятий. Она может быть описана качественно (содержательно) и количественно (количество зачетных единиц) и должна поддаваться оцениванию (экзамен). Тем самым модуль представляет собой единицу (завершенная в себе целостность) или строительный элемент, [блок] - которая является [в свою очередь] составной частью более крупного целого, внутри которого каждый модуль имеет свою определенную функцию»[1].

Цель ОПОП: подготовка выпускника программы готового к осуществлению профессиональной (педагогической) деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях основного общего образования.

Основным образовательным результатом реализации ОПОП является способность (готовность) выпускника программы строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональными сообществом нормами – профессиональным стандартом, что обеспечивает возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС ОО.

Учебное содержание предложенных модулей (ОПОП подготовки бакалавров предусматривает изучение следующих модулей: «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла: гуманитарное и экономическое знание в образовательной практике»; «Дисциплины математического и естественно-научного цикла: естественнонаучное и математическое знание в образовательной практике»; «Дисциплины профессионального цикла базовой подготовки: конструирование и реализация образовательных процессов»; «Теоретические и экспериментальные основы педагогической деятельности: исследовательская и экспериментальная деятельность учителя»; «Психология и педагогика развития учащихся: практика личностно-ориентированного образования»; «Дисциплины профиля подготовки»; «Культура коммуникаций»; «Культура здоровья и безопасная, комфортная среда»; «Практика» включает две части: учебная практика, интегрированная в содержание учебных модулей, и производственная практика; «Итоговая государственная аттестация») включает в себя содержание практик, которое обеспечит возможность сформировать у студента необходимые профессиональные действия, связанные с реализацией конкретной трудовой функции будущего педагога.

В процессе освоения содержания модуля студент должен иметь оптимальное количество «входов» и «выходов» в базовую образовательную организацию (вуз) и сетевую образовательную организацию (школа).

Миссия основной профессиональной образовательной программы – усиление практической направленности подготовки учителя основного общего образования на основе сетевого взаимодействия вуза и школы.

При разработке и реализации программ бакалавриата образовательная организация ориентируется на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится бакалавр, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательского и материально-технического ресурса образовательной организации.

Структура программы бакалавриата включает обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную). Это обеспечивает возможность реализации программ бакалавриата, имеющих различную направленность (профили) образования в рамках одного направления подготовки (далее – профили программы).

Программа бакалавриата состоит из следующих блоков:

Блок 1 «Модули (Дисциплины)», который включает модули (дисциплины), относящиеся к базовой части программы, и модули (дисциплины), относящиеся к ее вариативной части.

Блок 2 «Практики», который в полном объеме относится к вариативной части программы.

Блок 3 «Государственная итоговая аттестация», который относится к вариативной (профильной) части программы.

Структура основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Учитель основного общего образования» на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования.

В рамках базовой части Блока 1 программы бакалавриата должны быть реализованы следующие дисциплины (модули): «Философия», «История», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура». Обозначенные дисциплины реализуются в модулях: «Гуманитарное и экономическое знание в образовательной практике» (Философия, История), «Культура коммуникаций» (Иностранный язык), «Культура здоровья и безопасная, комфортная среда» (Физическая культура, Безопасность жизнедеятельности).

Дисциплина «Физическая культура» реализуется в объеме не менее 72 академических часов (2 зачетные единицы) в очной форме обучения в форме лекций, семинарских, методических занятий, а также занятий по приему нормативов физической подготовленности и «Прикладная физическая культура» в объеме не менее 328 академических часов в очной форме обучения в форме практических занятий для обеспечения физической подготовленности обучающихся, в том числе профессионально-прикладного характера, и уровня физической подготовленности для выполнения студентами нормативов физической подготовленности.

Дисциплины «Физическая культура» и «Прикладная физическая культура» реализуются в порядке, установленном образовательной организацией. Для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья образовательная организация устанавливает особый порядок освоения дисциплин «Физическая культура» и «Прикладная физическая культура» в модуле «Культура здоровья и безопасная, комфортная среды».

Каждый модуль (кроме модуля практики) имеет базовую (обязательную) часть и вариативную, устанавливаемую вузом (не менее 30% от объема модуля в целом). Вариативная часть дает возможность расширения и углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовой части модуля, позволяет студенту получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности, дальнейшего самосовершенствования. Модуль практики позволяет проводить студенту «педагогические пробы» с целью «оттачивания» трудовых действий и необходимых умений в образовательном учреждении, участвующем в сетевом взаимодействии образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования.

#### **Литература:**

1. Каспржак А. Построение программ модулей ООП (магистратуры, бакалавриата) от результатов. Подготовлено в рамках проекта модернизации педагогического образования. 17.03.2015. Сайт Педагогическое образование.рф.

2. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>

3. Проект Приказа Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)».

4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

УДК 37.086

О.Н. Баклашова  
МБОУ «Гимназия б»  
г. Казань, Россия

## **ЛИДЕРСКАЯ ФУНКЦИЯ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДКОЛЛЕКТИВА**

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы управленческой политики директора школы в условиях внедрения инновационной модели системы школьного образования.

*Раскрываются особенности трактовки понятия «лидерства» главного управленца школы с точки зрения ведущих британских теоретиков и практиков педагогики. Особое внимание уделено анализу основных направлений деятельности руководителя-лидера.*

***Ключевые слова:** лидер, нелидер, управление школой, управленческие решения, инновационная деятельность в системе школьного образования.*

*O.N. Baklashova  
"Gymnasium 6"  
Kazan, Russia*

## **HEADTEACHER'S LEADERSHIP FUNCTIONS IN THE EFFECTIVE MANAGEMENT OF SCHOOL SOCIETY**

***Abstract:** The report investigates modern trends in the school management system. It focuses on the innovative format of schooling. Basic concepts – leader, non-leader - are studied from the point of view of British educators. Attention is given to the analysis of the main functions and challenges of the leader of a school.*

***Key words:** leader, non-leader, school management, management solutions, innovative approach in schooling*

Одной из тенденций развития современной школы является переход от традиционной функциональной модели управления школой к личностно ориентированной модели. Успех преобразований в школе в значительной степени зависит от позиции, занимаемой ее руководителем, от его компетентности, личностных и деловых качеств. В настоящее время, когда школы стали более автономны и самостоятельны в выборе пути развития, роль директора школы становится еще более значимой. Наблюдения, практика, ряд исследований показывают теоретическую и практическую неподготовленность значительной части руководителей школ к качественно новому типу управленческой деятельности.

Интерес в этом смысле представляет интерпретация понятия «лидер» и «лидерство» с точки зрения английских ученых-педагогов, считающих их неотъемлемой частью понятия «директор школы».

Исследования II половины XX столетия были посвящены сравнению физических и психологических характеристик «лидеров» и «нелидеров». Однако они не были последовательны, порой продолжались по диаметрально противоположным направлениям.

Первая попытка дать определение понятию «лидер» была предпринята в конце 1970-х годов в связи с разработкой понятия «хорошей, эффективной школы», связывая это понятие со «школой грядущего столетия». Так, исследователь Бэар характеризует «хорошую школу» следующим образом: «хорошая школа имеет четкие образовательные цели, в ней полагают, что студент хочет и может учиться. В ней идет постоянный поиск улучшения, она проникнута ожиданием успеха. В хорошей школе - хороший директор, который, главным образом - лидер, воспитатель, чей интерес в обучении. Хорошая школа поддерживает безопасную обстановку для обучения, в ней безопасно для студентов быть любознательным, вынашивать свои идеи, экспериментировать и делать ошибки.

Хорошая школа не обременяет ни студентов, ни педагогический персонал, создает все условия для обогащения, размышления, участия в художественных, профессиональных и других образовательных поисках. Хорошая школа - хорошее место для жизни, для работы, для всего и всех» [2,3].

Несмотря на ряд попыток английских ученых изучить особенности практики директора как лидера образовательного учреждения, ни одно из существовавших до начала 1980-х годов понятий нельзя было считать единственно правильным. Так, исследователь Dubin (1968) определил «лидерство» как проявление власти и ответственности за принятие решений. Fiedler (1967) считал, что «лидер» это человек, ответственный за направление и координацию работы всего коллектива. Stogdill (1950) понимал «лидерство» в широком смысле как «процесс оказания влияния на деятельность организованной группы в постановке и достижении цели». Lipham (1964) назвал «лидерство» как учреждение новой структуры или процедуры для достижения цели группы.

Настоящим лидером признан тот, кто «способен придать особую значимость деятельности коллектива, не заставив его членов менять свое поведение, а дав им возможность прочувствовать и понять смысл своего назначения»[3].

Greenfield (1986) обозначил лидерство как волевой акт, в котором один предпринимает попытки построить социальный мир других, объединить их вокруг схожих ценностей.

Позже английский ученый Earley привел многообразные трактовки к единому знаменателю и предложил ограничить характеристики настоящего лидера следующими: чувство ответственности; добросовестность в выполнении задания; энергичность; настойчивость; чувство разумного риска; оригинальность; самоуверенность; способность справиться со стрессом; способность оказывать влияние; способность координировать усилия других членов коллектива в достижении цели [4].

Анализ исследований по вопросу управления школой позволяет выделить следующие направления деятельности руководителя-лидера:

- **осознание необходимости преобразований школы, поиск, накопление, концентрация ресурсов для ее развития.** Лидер-реформатор мотивирует своих сотрудников в поиске новых путей развития и совершенствования коллектива. Большую роль может играть лидер-директор-реформатор в управлении деятельностью учителей по изменению отношений учеников и родителей к школе.

- **видение перспектив своей деятельности.** В качестве необходимого компонента профессиональных обязанностей директора как лидера важно отметить умение формировать цели и задачи школы, предпринимать шаги по их выполнению; участвовать в подборе и назначении педагогического персонала; обеспечивать равноправное распределение нагрузки учителей по замене своих коллег, учитывая их расписание и дополнительные обязанности.

- **определение перспектив развития школы для членов педагогического коллектива.** Директор организует работу всего коллектива так, чтобы работа каждого учителя имела своей целью достижение долгосрочной цели. Ди-

ректор выступает как источник инноваций с высокой степенью личного продуцирования идей (выработка, изобретение, придумывание, догадка и т.д.). В.Г. Белинский заметил, что даже самое старое (т.е. известное) может выглядеть и быть новым, если вы человек со своим мышлением, подходом, и ваш способ выражения и самому старому должен придать характер новости. Ценным управленческим решением является обеспечение информации о текущей работе коллектива с видом на перспективу, руководство и участие в любых мероприятиях национальной системы аттестации учителей, обеспечение доступа преподавательского состава к информации о политике органов образования в области развития учительства.

- **культурообразовательная роль лидера в развитии коллектива.** Культурообразовательное лидерство означает понимание реалий человеческой природы, принятие концепции профессиональной свободы в соответствии с установленными нормами и ценностями, что, в свою очередь, обеспечивает позитивный нравственный порядок. Воспитательная работа директора школы должна быть направлена на организацию воспитательной работы; определение мер по обеспечению самодисциплины, правильного отношения к учению, уважительного отношения к администрации, регулирование поведения учащихся согласно установленным нормам поведения.

- **организация корпоративного принятия решений в соответствии с требованиями национальных и местных образовательных органов.** Педагогический персонал школы во главе с директором обладает достаточной властью и ответственностью за определенный уровень организации учебно-методической и организационной работы. Особо поощряется поддержка и обеспечение высокого уровня сотрудничества между учителями, учениками и родителями. Так, в МБОУ «Гимназия 6» г. Казани такое сотрудничество имеет место не только при преподавании дисциплин, но и при организации внеклассной учебной работы, где широко используются проектные (в том числе модульные и имитационные) технологии обучения, распространена практика работы междисциплинарных проектных исследовательских групп.

Установление тесных связей с управленческим органом школы, властями, другими образовательными учреждениями - существенный элемент профессионального умения управлять и координировать работу в качестве главного должностного лица школы. Кажется обязательным разработка рекомендаций и оказание помощи управлению школы в осуществлении его функций, включая проведение собраний, заседаний, учебно-методических комиссий, составление отчетов и докладов в соответствии со своими функциями; обеспечение связей с внешней средой, поддержание тесных связей с учебными заведениями дальнейшего образования.

- **умение сочетать разные типы управления школой: технический, гуманистический, образовательный и культуурообразовательный.** Под техническим стилем управления подразумевается способность планировать, организовывать, координировать и программировать работу коллектива, принимать участие в аттестации, согласованной с национальным стандартом, определять

сферы для дальнейшего повышения квалификации учителей. Гуманистический стиль включает: создание и поддержание высокого нравственного уровня членов коллектива, поощрение творческого роста учителей, формирование благоприятного морально-психологического климата в педагогическом коллективе, защита интересов своего коллектива, своих работников, учащихся. Образовательный стиль означает способность работать с персоналом и определять потребности учеников, разрабатывать учебный план и обеспечивать руководство в его выполнении, проверку работы и организацию школы, оценку стандартов учения и обучения в школе, обеспечение необходимых стандартов профессионального мастерства каждого из членов образовательного сообщества.

Инновационные подходы в организации учреждений школьного образования подразумевают, что жизнедеятельность их основана на постоянных и продуктивных инновациях, ориентированных на перспективу. В таких школах члены педагогического коллектива имеют возможность выражать свои мысли, инициировать проекты как образовательные, исследовательские, так и воспитательные. Руководитель такого образовательного учреждения – не просто управленец, а равный среди партнеров, выступающий катализатором совместной деятельности по разработке и имплементации творческих проектов. Лучшим показателем и оценкой качества функционирования такого инновационного учреждения является уровень подготовки выпускников. Это один из параметров, по которому можно судить о конкурентоспособности учреждения, о результативности деятельности педколлектива в целом, директора, в частности. Конкурентоспособность выпускника школы оценивают родители, сами выпускники, учреждения системы дальнейшего образования. С одной стороны, качество подготовки выпускника школы – потенциального абитуриента вуза – определяется на основе образовательных стандартов, которые затрагивают все аспекты деятельности школы. С другой стороны, нельзя не сказать о качестве условий, влияющих на подготовку старшеклассника. К таким условиям относят, как правило, профессиональную педагогическую подготовленность преподавательского состава, информационное, научно-методическое, нормативно-правовое и материально-техническое обеспечение учебного заведения, уровень руководства деятельностью школы и качество ее управленческого аппарата [1].

Таким образом, директор школы является катализатором всей образовательно-воспитательной деятельности педколлектива. Лидерскую функцию директора школы следует понимать не как самостоятельную управленческую функцию, а как алгоритм деятельности руководителя школы в условиях постоянно обновляющейся ситуации. Основными составляющими лидерской функции можно считать личностные качества руководителя, уровень зрелости коллектива, возглавляемого им, состояние окружающего социума, управленческую компетентность и культуру директора школы.

#### ***Литература:***

*1. Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа. – Ижевск: Издат. дом «Удмуртский университет». 2002.*

2. Beare H. *Creating an Excellent School* / Hedley Beare, J. Brian Caldwell, H. Ross Millikan. – L.-N.Y., 1994. – 289 p.
3. Beare H. *Education for the twenty – first century* / Hedley Beare, Richard Slaughter. – L.-N.Y., 1994. – 289 p.
4. Earley P. *The School management Competences project: Executive Summary* / P. Earley. – Crawley: School Management South, 1992.

УДК 304.5

А. Баумгартнер-Капату  
MULTIKA (Multikultur-Linguistik-Integration-Kinderbetreuung-Ausbildung)  
г. Вена, Австрия  
И.Ф. Сибгатуллина, О.Р. Рябов, К.О. Рябов,  
RBS Privatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung GmbH  
г. Вена, Австрия

## ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИНТЕГРАЦИЙ

*Аннотация.* В статье представлена институциональная модель интеграционного образования, реализуемая Австрийским Институтом содействия интеллектуальному развитию RBSPrivatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung, как вариант реализации модели сетевого взаимодействия в организации непрерывного педагогического образования.

**Ключевые слова:** интеграционное образование, интеллектуальные интеграции, институциональная модель интеграционного образования.

Alissa Baumgartner-Capatu  
MULTIKA (Multikultur-Linguistik-Integration-Kinderbetreuung-Ausbildung)  
Vienna, Austria  
I.F. Sibgatullina, O.R. Riabov, K.O. Ryabov  
RBS Privatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung GmbH  
Vienna, Austria

## THE INSTITUTIONAL MODEL OF INTELLIGENT INTEGRATION

**Abstracts.** The article presents an institutional model of integration education, implemented by the Austrian Institute for promoting intellectual development RBS Privatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung, as the embodiment of a model of networking in the organization of a continuous pedagogical education.

**Key words:** integrative education, intelligent integration, the institutional model of the integration education.

**«Политика воздвигает границы,  
образование и наука раздвигает их»**  
Слоган RBS Privatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung  
GmbH

### Преамбула

1 января 2007 года стартовала образовательная программа Европейского Союза «Учимся всю жизнь», которая стала самым крупным европейским образовательным проектом и продолжалась до 2013 года. В формате отдельных про-

ектов, которые поддерживают сотрудничество между различными образовательными организациями и академические обмены по всей Европе, реализация программы продолжается до настоящего времени. «Учимся всю жизнь» претворила в жизнь Копенгагенские принципы в области профессионального дополнительного образования и Болонские принципы в области высшего профессионального образования.

Отметим, что в странах Евросоюза действуют программы по вопросам школьного сотрудничества (Comenius), начального профессионального образования (LeonardoDaVinci), сотрудничества в сфере высшего образования (Erasmus), каникулярные образовательные программы и специализированные программы краткосрочного характера. Все перечисленные программы поддерживают образовательные стратегии ЕС.

Австрийская Республика активно реализует подобные программные инициативы ЕС, особенно программы развития языковой компетентности с целью улучшения понимания других культур, повышения конкурентноспособности и привлекательности Австрии в глобальном контексте.

### **Институциональная модель интеграционного образования**

С января 2015 года австрийский институт содействия интеллектуальному развитию (RBSPrivatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung) активно включился в поиск современной модели повышения квалификации специалистов интеграционных форм образования (далее Институт). Специалисты Института стремительно объединяют вокруг себя сеть партнерских организаций, которые различными формами сотрудничества поддерживают идею интеграционного образования в новом психолого-педагогическом, социальном и технологическом контексте [3].

RBSPrivatinstitut zur Foerderung der intellektuellen Entwicklung GmbH / Институт содействия интеллектуальному развитию является центром образовательных интеграций, способствующих интеллектуальному развитию человека на протяжении всей жизни, а также служит платформой интеграции интеллектуальных проектов и эффективных технологий ревитализации карьеры, рейтингования и развития интеллектуального потенциала организаций.

Многофункциональную миссию Института составляют поиск, поддержка и сопровождение интеллектуальных интеграций по всему миру и их реализация в обучении и развитии человека на протяжении всей жизни.

В своей структуре RBSPrivatinstitut zur Foerderung der intellektuellen Entwicklung GmbH имеет сектор корпоративного управления и международного бизнеса, сектор интернациональной школы мультикультурного лингвистического образования, сектор организации последипломного образования, сезонных программ и экспедиций, методическую лабораторию диагностики, организации свободного времени и творчества, издательский и выставочный секторы, сектор общественной дипломатии.

Институт имеет гибкую организационную и управленческую структуру проектного взаимодействия совместно с партнерами: Венский государственный университет /Universität Wien (Wien), UW/, Австрия; Университет им. Зигмунда

Фрейда /SigmundFreudUniversity (Vienna), SFU/, Австрия; Европейская психонейропедагогическая лаборатория EPSYNEL факультета педагогики Университета им. Я.А. Коменского в Братиславе /ComeniusUniversity/, Словакия; Институт искусства и терапии /InstitutKuns-und-Therapie (Munchen), ИКТ/, Германия; Институт экономики, управления и права /Instituteofeconomics, managementandlaw/, Россия; Австрийский центр культуры, образования и науки Академии ВЭГУ (Казань) /Austrian Centre of Culture, Education and Science/, Россия; Общество интеллектуальных интеграций GLOBUS /GLOBUSCommunityofIntellectualIntegration/, Австрия; Общество мультикультурного лингвистического интеграционного образования MULTИКА /MULTИКА – Multikultur-Linguistik-Integration-Kinderbetreuung-Ausbildung/, Австрия; Международная сеть полилингвальных детских садов "БАЛА-СИТИ", Россия; Международная ассоциация исследователей «Человек и окружающая среда» IAPS /InternationalAssociationforPeople – EnvironmentStudies/; Центр Эммануила Виктора Франкла в Вене /ViktorFranklfuerSinnundExistenzfrageninWien/ Австрия.

Несмотря на сравнительно молодой возраст Института, его специалисты в области последипломного образования совместно с коллегами из Австрии, Словакии, Германии и других стран, имеют богатый опыт проведения зарубежных стажировок совместно с партнерами из России по тематическим направлениям для специалистов системы образования и смежных областей знания.

Относительно долгий период (с 2007 по 2010 годы) участниками стажировок в Австрии были, в основном, практические психологи образовательных учреждений Москвы, Казани, Ижевска, Перми, Кировской области других регионов РФ. Однако с 2011 года состав стажеров качественно изменился – кроме практических психологов, на сегодняшний день программа тематических стажировок открыта для преподавателей ВУЗов, студентов выпускных курсов педагогических и психологических факультетов, директоров психологических центров, реабилитологов, клинических психологов, медицинских и социальных работников, журналистов и всех желающих, заинтересованных в улучшении качества жизни. Также расширился географический формат стажировок – с регионального до федерального, а потом и международного. Так в 2013 году в группу стажеров вошли декан факультета музыкального и художественного образования директор педагогического института Восточно-Сибирской государственной академии образования (г. Иркутск), директор Научно-методического центра развития воспитания Республики Тыва (г. Кызыл), доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Института развития образования и повышения квалификации Республики Саха (Якутия), заместитель директора по воспитательной работе Кызылского педагогического колледжа (Республика Тыва). В 2014 году участниками стажировки стали также специалисты медицинских реабилитационных центров из Алматы (Казахстан) и Кызыла (Россия, Республика Тыва), практические психологи из Будапешта (Венгрия), Хабаровска (Россия, Дальний Восток), Казани (Россия, Республика Татарстан) [5].

Участники тематических стажировок имеют возможность развивать свои профессиональные компетенции, осуществлять взаимодействие и кооперацию с

австрийскими коллегами; осваивать креативные механизмы, способствующие улучшению индивидуального качества профессиональной жизни, восстанавливать эконсихологические показатели индивидуальной ресурсности; прибегать к европейским прикладным экологическим психологическим технологиям качества жизни; улучшать коммуникацию в новой языковой среде, формировать новые навыки работы в международных командах [5].

Своеобразной формой работы RBSPrivatinstitut zur Foerderung der intellektuellen Entwicklung также стало проведение зарубежных стажировок совместно с партнерами по направлению «Мультикультурное лингвистическое интеграционное образование» для специалистов различных профилей: педагогических и управленческих кадров международных полилингвальных детских садов; социально-педагогических работников интеркультурной коммуникации; тьюторов детских образовательных центров, сопровождающие многоязычие; проектных менеджеров интеркультурной педагогики, педагогических психологов; научных руководителей интернациональных языковых школ, директоров и учителей школ с углубленным изучением иностранных языков; преподавателей русского языка как неродного, иностранного, студентов, магистрантов и докторантов институтов языка и коммуникаций, авторов изданий билингвальной литературы для детей; слушателей факультетов профессиональной переподготовки по направлению «Международное образование».

Идейной основой для организации деятельности в данном направлении послужил известный европейский проект «Языки и их изучение», первый этап которого стартовал в 2002 году по инициативе министров образования стран ЕС. Целью проекта стала особая система воспитания в атмосфере двуязычия с дополнительным знанием иностранного языка. Второй этап проекта действует в рамках рабочей программы ЕС «Общее и профессиональное образование 2010-2015». Данный проект определил многоязычие как ключевой фактор в отношении возможностей индивидуального развития человека в атмосфере поддержки языков национальных меньшинств [4].

На сегодняшний день, особую роль в вышеописанной деятельности играют Общество российско-австрийской дружбы, Международное общество русскоязычных родителей MITRA (Германия), объединение MULTIKA мультикультурного лингвистического интеграционного обучения детей-билингвов, проживающих за рубежом (Австрия); Австрийская ассоциация исследователей детской и юношеской литературы (Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung, ÖGKJLT), Университет им. Зигмунда Фрейда (Sigmund Freud Privat Universität, Wien), Венский государственный университет: языковой центр (Innovationzentrum, Sprachzentrum Universität Wien, ÖSD) и сектор университетской библиотеки, электронного каталога, информационного бюро; Институт искусства и терапии (Institut für Kunst und Therapie in München) [4].

Аккумуляция вокруг идеи сетевого партнерства приближает специалистов в области интеграционного образования к корректному сотрудничеству в организации международного стола переговоров «Институциональная модель многоязычия: без «НО» и «ЕСЛИ».

На сегодняшний день можно четко сказать, что рамки институции в предлагаемой модели «задают» разнонаправленные виды деятельности инициативных интернациональных объединений по направлению поли-, мульти-, плюрилингвистического образования; круглогодичные детские университеты, сезонные языковые школы; детские лингвистические сады, школы выходного дня, курсы изучения иностранного языка, языковые олимпиады; выставочные организации и театры.

Хочется отметить, что важным направлением деятельности RBSPrivatinstytut zur Foerderung der intellektuellen Entwicklung является осуществление функции общественной дипломатии, основная идея которой – организация системы диалога с зарубежными обществами на уровне общественных организаций.

В рамках данного направления Институтом организованы и проведены:

- в 2009 году – встречи министра образования и науки Республики Татарстан, ректора Казанского Федерального университета, ректора Саратовского государственного технического университета с известным деятелем науки Австрии, ректором Университета им. З. Фрейда мультипрофессором А. Притцем;
- в 2010 и 2011 годах – 1-ая и 2-ая Зимние научные школы «Западноевропейская и восточноевропейская концепции преподавания психологии: диалог культур или конфликт эпохи?» для практических психологов, преподавателей психологии высших и средних учебных заведений профессионального образования Российской Федерации;
- в 2011 году – встречи культур атташе посольства Австрии в Москве г-на Мратца с министром культуры Республики Татарстан Валеевой З.Р., директором Государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника «Казанский Кремль» Хайрутдиновым Р.Р. и другими культурными деятелями Республики Татарстан, а также организована и проведена фотовыставка «Траектория солнца» в Государственном музее изобразительных искусств Республики Татарстан с участием австрийских фотографов;
- в 2011 году – встреча заместителя директора по выставочной деятельности Государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника «Казанский Кремль» с заместителем директора Венского государственного музея естественной истории, руководителем летних программ Детского музея «ZOOM» (Австрия, Вена); подготовлена фотовыставка «Я фотографирую Австрию. Что я вижу?» с участием татарстанских и австрийских фотографов совместно с Государственным историко-архитектурным и художественным музеем-заповедником «Казанский Кремль»;
- в 2012 году в Казани подготовлен и проведен «Международный практикум по зарубежному опыту педагогической реабилитологии и технологии психокоррекции в образовании совместно с Германской службой академических обменов «DAAD», Казанским федеральным университетом, Институтом развития образования Республики Татарстан, Мюнхенской Академией художественного образования, Институтом кунсттерапии.

В 2014 году проведены такие мероприятия, как: воркшоп профессора Академии ВЭГУ о педагогической системе воспитания в семье последнего Императора России Николая Второго и Алисы Дарштайнер (в православии Александры Федоровны Романовой) в Венском Государственном Университете (Австрия, Вена); благотворительный детский праздник «Небесные крендели» для детей-билингвов из семей соотечественников, проживающих в Австрии, совместно с Обществом мультикультурального лингвистического интеграционного образования MULTIKA (Австрия, Вена); съемка документального фильма об австрийском дипломате графе Карле Чернин фон Худенитц и его семье для Международной научно-практической конференции «Первая мировая война и исторические судьбы России» (к 100-летию Первой мировой войны) (Академия ВЭГУ); организована встреча практических психологов Республики Тыва с руководителем психологического отделения Зальцбургской вальдорфской школы, визит проректора по международной работе Академии ВЭГУ в Университет им. З.Фрейда и Российский центр науки и культуры в Австрии, визит вице-президента Союза Дизайнеров России профессора Михайлова С.М. с коллегами в архитектурно-средовой образовательный комплекс для детей дошкольного и школьного возраста г.Зальцбурга.

### **Заключение**

На сегодняшний день технологическая «цепочка» динамической архитектуры институциональной модели интеграционного образования в RBSPrivatInstitut zur Foerderung der intellektuellen Entwicklung GmbH / Институте содействия интеллектуальному развитию еще «не собрана» окончательно и каждая организация-партнер находит свои формы, технологические новинки, педагогические техники взаимного сотрудничества людей разных культур, языков и поколений.

### **Литература**

1. [www.statistik.at](http://www.statistik.at)
2. Baumgartner A. *The Austrian way to multilingualism / LIGHT: Languale for Integration and Global Human Tolerance / V.DeWall // Education und Culture DG, 2010*
3. Riabov O. *Erfolgsfaktoren fuer einen Transferprojekt (Weiterbildung) // Finalkonferenze des Projekts EDUPLAN, -26 Juni 2012. –Muenchen*
4. Сибгатуллина И.Ф. *Трансфер проекта «Обучающийся регион – обучающееся сообщество» в Российской Федерации / И.Ф. Сибгатуллина, Е.Г. Скобельцына // Казанский педагогический журнал, 2013. – № 2. – С. 75-82.*
5. Теряева С.А. *Акмеологические инварианты профессионализма педагога и педагогическая одаренность / С.А. Теряева, И.Ф. Сибгатуллина // Потенциал личности: комплексная проблема: материалы XI Международной научной конференции. Тамбов, 30 апреля 2012 г. / М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамб. гос. ун-т имени Г.Р. Державина; отв. Ред. Н.А. Левина. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. С.131-138.*

**УДК 378.1**

*А.Н. Безруков  
Казанский национальный исследовательский технологический университет  
г. Казань, Россия  
ЛеТхань Там, МиньТхиТхао  
Индустриальный университет Вьетчи*

## РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ РОССИИ И ВЬЕТНАМА<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье рассматривается роль русского языка в развитии международной академической мобильности студентов России и Вьетнама. На примере Казанского национального исследовательского технологического университета и университета Вьетчи обсуждаются особенности специализированной языковой подготовки студентов Вьетнама для обучения в рамках образовательных программ российского инженерного вуза.

*Ключевые слова:* академическая мобильность, международное образование, изучение русского языка, Вьетнам, инженерное образование.

A.N.Bezrukov  
Kazan National Research Technological University  
Kazan, Russia  
Le Thanh Tam, Minh ThiThao  
Viet Tri University of Industry  
Viet Tri, Vietnam

## THE ROLE OF LEARNING RUSSIAN IN THE ACADEMIC MOBILITY OF RUSSIAN AND VIETNAMESE STUDENTS

*Abstract.* The paper describes the role of learning Russian for the development of academic mobility of Russian and Vietnamese students. The case of Kazan National Research Technological University and Viet Tri University is used to discuss specialized linguistic training of Vietnamese students for their study in the framework of academic programs of a Russian Engineering University.

*Key words:* academic mobility, international education, learning Russian, Vietnam, engineering education

Международное образование становится неотъемлемым средством формирования современного специалиста мирового уровня. Совместные образовательные программы вузов различных стран обязательно включают мультязычный компонент: студенты, обучающиеся в рамках таких программ, изучают язык принимающей стороны и получают, в добавление к своему родному языку, дополнительные языковые компетенции [1].

Необходимым условием обеспечения международной академической мобильности является возможность ученых, преподавателей и студентов говорить друг с другом на одном языке. Безусловно, лидером международного общения является английский язык, являющийся основным интермедиатом передачи информации для людей, не владеющих родными языками друг друга. В то же время, неотъемлемым результатом стажировок и обменных программ студентов всех стран является изучение родного языка принимающего университета. На передний план языковой среды мировой академической мобильности выходят,

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ «Проектирование и реализация модели сетевого взаимодействия региональных вузов России и Вьетнама с целью интернационализации инженерного образования», проект № 15-26-09001.

вместе с английским языком, и другие основные мировые языки, такие как русский язык.

По данным международной организации SILInternational (сайт Ethnologue.com) за 2014 г., русский язык входит в Топ-10 мировых языков (8 место, 167 миллионов человек, для которых данный язык является родным). В то же время, оценочные данные показывают, что более 110 миллионов человек владеют в той или иной степени русским языком как вторым языком. Россия имеет богатые исторические связи со странами Восточной Европы и Средней Азии, не следует забывать и об интенсивном международном сотрудничестве, реализованном Советским Союзом со странами Африки и Азиатско-Тихоокеанского региона. Граждане этих стран в большом числе владеют русским языком как иностранным по итогам обучения в советских и российских вузах, то есть можно говорить о наличии зарубежной русскоязычной среды, развитой в той или иной степени в зависимости от страны.

С одной стороны, русскоязычная среда является необходимым инструментом реализации политики «мягкой силы» – взаимовыгодного, последовательного и планомерного продвижения интересов Российской Федерации за рубежом. С другой стороны, знание русского языка иностранцами является непостоянным ресурсом, доступным только в масштабе одного поколения без регулярного возобновления. Следует подчеркнуть, что обучение иностранных студентов (входящая академическая мобильность) являлось основным источником формирования русскоязычной среды в странах дальнего зарубежья в эпоху Советского Союза. В настоящее время академическая мобильность необходима для сохранения и возобновления русскоязычной среды не только в странах Азии и Африки, но уже и в странах ближнего зарубежья.

Особую актуальность в контексте международной академической мобильности приобретают программы инженерного образования. Интенсивное технологическое развитие международных партнеров России, в особенности – стран Азиатско-тихоокеанского региона, обуславливает повышенный спрос в этих странах на специалистов естественнонаучного и инженерного профиля. Важной предпосылкой для обучения иностранных студентов в России являются межгосударственные проекты в сфере высшего образования и индустриального развития[2] с такими странами данного региона, как Китай[3] и Вьетнам. Существует необходимость подготовки квалифицированных кадров для реализации таких проектов, идеальным местом подготовки специалистов являются российские инженерные вузы. Важным залогом и результатом обучения иностранных студентов и аспирантов будет и знание русского языка.

Существует несколько форм академической мобильности, способствующих, в той или иной степени, формированию и поддержанию русскоязычной среды за рубежом. На примере международных партнеров России и Вьетнама – Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ) и университета Вьетчи (инженерного вуза Северного Вьетнама) далее рассмотрены особенности изучения русского языка и международной академической мобильности континента этих университетов.

Развитие академической мобильности между КНИТУ и университетом Вьетчи осуществлялось в соответствии с общими предпосылками, необходимыми для реализации междууниверситетского международного партнерства[4]. Следует отметить, что комплексное международное сотрудничество между вузами, к которому следует отнести и программы академической мобильности, возможно при выполнении нескольких условий, типичных для международной деятельности университетов:

- наличие «исполнителей» международного партнерства (студентов, аспирантов, преподавателей, ученых), реализующих двустороннее международное партнерство;
- наличие языковой среды;
- наличие средств финансирования международных программ.

Отсутствие данных условий не позволяет осуществлять долгосрочную академическую мобильность между вузами-партнерами. Взаимодействие, как правило, завершается обменом официальными делегациями или единичными совместными проектами.

Данные условия реализуются КНИТУ на основе взаимодействия с государственными структурами России (Россотрудничество). По данным 2014 г. в КНИТУ обучались 56 студентов и аспирантов из Вьетнама, из них большая часть – по государственным квотам. Создание русскоязычной среды у Вьетнамских студентов осуществляется путем довузовской подготовки и обязательного обучения русскому языку. Структурным подразделением КНИТУ является специализированная кафедра русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации, занимающаяся обучением иностранных граждан. Программа подготовительного обучения русскому языку длится 10 месяцев, одним из основных направлений данной программы является технический профиль, в соответствии с которым студенты осваивают специализированную терминологию по физике, химии и инженерной графике. Таким образом, будущие студенты инженерного вуза обучаются профессионально-ориентированному русскому языку.

При этом, несмотря на потенциальный интерес в партнерстве с российским вузом, таким как КНИТУ, у вузов Вьетнама, отсутствие конкретных исполнителей международного партнерства в таких университетах не позволило бы КНИТУ и потенциальному вьетнамскому вузу-партнеру продвинуться дальше обмена официальными делегациями и/или гостевыми лекциями.

Эффективные результаты по реализации проектов академической мобильности были достигнуты при появлении русскоговорящих иностранных выпускников КНИТУ, продолжающих работу в университетах Вьетнама. Это позволило развивать партнерство с такими вузами не только на уровне официальных делегаций, но и на уровне прямых контактов. Так, выпускники аспирантуры КНИТУ, работающие в университете Вьетчи, стали «постоянными представителями» российского университета во Вьетнаме, а также инициаторами и исполнителями совместных межвузовских международных проектов. Наличие русскоговорящего контингента в университете Вьетчи позволило открыть представительство

КНИТУ в данном университете, занимающееся, в настоящее время, продвижением проектов академической мобильности КНИТУ и в других университетах Вьетнама.

В числе таких проектов следует выделить направление для поступления в аспирантуру КНИТУ 12 выпускников университета Вьетчи и других вузов Вьетнама в 2014 г., позволяющее реализовать как академическую мобильность, так международное научное сотрудничество. В 2015 г. планируется направление в КНИТУ уже 15 аспирантов. Как инженерный университет, КНИТУ уделяет основное внимание программам инженерного образования, обладающим соответствующей спецификой, в том числе и с позиции языковой подготовки аспирантов [5]. Для осуществления языковой подготовки будущих аспирантов преподаватели кафедры русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации были направлены в университет Вьетчи для осуществления специализированной интенсивной языковой подготовки молодых ученых. Это позволило гражданам Вьетнама поступать в аспирантуру КНИТУ уже с начальным уровнем русского языка. С другой стороны, направление российских преподавателей во Вьетнам стало реализацией и другой формы академической мобильности (преподавательской), а также способствовало продвижению русского языка среди студентов вьетнамских вузов.

Особенностями подготовки аспирантов из Вьетнама в КНИТУ стало их закрепление за научными руководителями до завершения предварительной языковой подготовки. Это является отражением специфики образования в естественнонаучной и инженерной сфере: усвоение специфической научно-технической терминологии протекает более эффективно при непосредственном общении со специалистом в данной области.

Наличие русскоязычного контингента во вьетнамском вузе позволило перейти и к другим формам академической мобильности. Был выигран международный грант Российского гуманитарного научного фонда, посвященный сетевому взаимодействию вузов России и Вьетнама. На 2015 г. запланирована секция КНИТУ на международном симпозиуме «Asia-Pacific Chemical and Biological Microfluidics Conference». В течение 2014 г. в университете Вьетчи на русском языке читали лекции преподаватели КНИТУ. Лекции были посвящены естественнонаучным и инженерным дисциплинам, в частности – химии и переработке полимерных материалов.

Таким образом, русскоговорящие иностранные выпускники российского инженерного университета могут быть эффективными агентами взаимовыгодных проектов академической мобильности в вузах-партнерах за рубежом. Знание русского языка представителями зарубежных партнеров из числа университетов Вьетнама необходимо для успешного осуществления совместных проектов академической мобильности, в частности – обмена студентами и аспирантами. Опыт успешного взаимодействия с вузами Вьетнама может быть масштабирован на университеты других стран Азиатско-тихоокеанского региона.

*Литература:*

1. Bezrukov A., Ziyatdinova J. *Internationalizing engineering education: A language learning approach // Proceedings of 2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2014. – Dubai, 2014. – P. 299-302.*
2. Т.Л. Гурулева. *Россия в образовательной интеграции АТР. // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 134-140.*
3. С.В. Коршунов, М.В. Кузнецов В.Б. Тимофеев. *Ассоциация технических университетов России и Китая - новый институт международного сотрудничества в области образования. // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С.97-104.*
4. Ziyatdinova J.N., Osipov P.N. *Integrative approach o intercultural competence development in engineering education // 2012 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2012. – Villach, 2012. –Article number 6402068.*
5. Дворецкая Е.В., Зиятдинова Ю.Н. *Формирование иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов вузов для развития международной академической мобильности // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 16. – С.124-126.*

УДК 37.018.32:316

Г.Ф. Биктагирова  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия

## СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА СЕМЬИ» В СТАНОВЛЕНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСТВА

*Аннотация.* В статье раскрываются особенности формирования у студентов семейных ценностей, социально-воспитательный потенциал курса «Психология и педагогика семьи»: содержание, формы и методы формирования семейных ценностей у студенчества.

*Ключевые слова:* семейные ценности, студенчество, социально-воспитательный потенциал.

G.F. Biktagirova  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

## DISCIPLINE “FAMILY PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY” IN STUDENTS’ FAMILY VALUES FORMATION

*Abstract.* The article reveals the peculiarities of the students family values, social and educational potential of the course "Psychology and Pedagogy of the family": the content, forms and methods of forming family values in students.

*Key words:* family values, students, social and educational potential.

Периодом наиболее активного развития чувств, становления и стабилизации интеллекта и характера, и, прежде всего, ценностей взрослого человека, характеризует студенчество. Именно в этом возрасте многие юноши и девушки задумываются о семейных ценностях, это время создания семьи и устройства семейной жизни, время выбранной профессии, определение отношения к общественной жизни и своей роли в ней. Поэтому очень важно сформировать правильное отношение к семейным ценностям у студенчества.

За последние два десятилетия произошли значительные сдвиги в отношении семейных ценностных установок. Происходит переориентация женщин с семьи как «смысложизненной ценности» на профессиональную деятельность и карьерный рост. Духовное общение родителей с детьми для большинства семей становятся непозволительной роскошью. Кризис семьи и воспроизводства населения является ценностным кризисом общественного устройства. Данная проблема усугубляется и тем, что произошли изменения и в системе общественного воспитания.

Студенты институтов и университетов не только должны обладать системой ценностей, но должны этому научить будущих детей. Проведённое нами исследование свидетельствует, что студенты нашего ВУЗа осознают ценности, связанные с супружеством, и ценности, связанные с родством, но ценности, связанные с родительством и ценность детей, находятся, в основном, на среднем уровне сформированное: по родительско-воспитательной шкале (56,6 %), что свидетельствует о необходимости формирования особенно данных ценностей.

На формирование семейных ценностей студентов направлен социально-воспитательный потенциал курса «Психология и педагогика семьи». С точки зрения становления семейных ценностей основными направлениями деятельности становятся:

1. Осознание самого понятия «семья» и «семейные ценности»; место семьи в социуме; создание представлений о будущей семье; особенности и влияние родительской семьи.

2. Выбор спутника жизни; выстраивание семейных отношений между супругами, детьми и родителями, между детьми; коммуникации и конфликты в семье.

3. Особенности семейного воспитания. Детско-родительские отношения. Как любить ребенка? Формирование совместной деятельности семьи и образовательных учреждений.

Необходимо было организовывать сотрудничество педагогов и студентов по формированию семейных ценностей; необходимо было научить студентов способностям обосновывать и проектировать индивидуальные образовательные маршруты и траектории своего собственного роста в личностном и семейном развитии.

Занятия по курсу проходят в разнообразных формах лекции-диалога, мини-конференции, тренинга, практикума и других форм обучения, что способствует формированию необходимых ценностей.

Поиск новых методов ведения лекции показал, что возможны диалоговые лекции, которые способствуют преодолению пассивности слушателей за счет усиления диалоговых функций лекционной формы обучения и развития умений слушателей анализировать факты, оценивать явления.

Чтобы сделать лекцию интерактивной, то есть выбрать адекватный интерактивный формат и применить его процедуры к содержанию, необходимо продумать последовательность видов обучающей деятельности. Интерактивная лек-

ция представляет собой обучающее мероприятие, в котором используются активные методы обучения: фасилитация; ведомая (управляемая) дискуссия или беседа; модерация; метод «кейс-стадий», демонстрация слайдов или учебных фильмов; мозговой штурм; дискуссия и др.»[1].

На практических занятиях интерактивная групповая работа организовывалась таким образом, чтобы все были вовлечены в данную деятельность, пропускали ее через себя и свой личностный опыт, соизмеряя ее с психолого-педагогическими исследованиями.

Так, например, для организации обучения используются метод case-study - описания конкретных ситуаций. Студентам предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений[1].

Тем самым формируются необходимые навыки общения, сотрудничества, взаимопомощи; в результате общения достигается взаимопонимание, столь необходимое для взаимоотношений в семье.

От студента требуется умение вести дискуссию, творческий подход к анализу текстов, способность четко и ёмко формулировать свои мысли, решать психолого-педагогические задачи, а также качество подготовки творческих работ, рефератов, практических заданий и выполнение самостоятельной работы. Каждый студент участвует во внеаудиторных делах, встречах, подготовки нестандартного родительского собрания и т. д.. Темы также разнообразные - «Особенности воспитания в многодетной, национальной семье», пресс-конференции «Особенности воспитания единственного ребенка, ребенка в многодетной семье, близнецов и т. д.». При этом студенты принимают участие в рефлексии занятий, обобщают свой семейный опыт воспитания (в роли родителей и детей).

В результате прослушанного курса у студентов должен быть закреплён системный подход к изучению процесса семейных отношений и воспитания; использованию методик по диагностированию проблем; формированию гуманистических принципов по отношению к семейному воспитанию; формированию эмоционально-положительного отношения у студентов к курсу, к личностному и профессиональному росту. Так, в процессе семинара-практикума «Искусство быть родителями» студенты обсуждают «много сортов ложного авторитета»[2]. Рассмотрев подробно авторитет подавления, авторитет расстояния и др., им необходимо продолжить «классификацию авторитетов по А.П. Макаренко и определить, почему «авторитет доброты» и «авторитет дружбы» Антон Семенович называет ложным авторитетом? Рассматривая социокультурную среду, студентам необходимо соотнести семейные ценности и ценности общества. Проводя различные нестандартные родительские собрания, студенты овладевают разными социальными ролями. Кто то выступает в роли психолога, педагога. При этом остальные студенты являются «родителями», и каждый из них выполняет свою роль.

Ролевая игра «Семейные проблемы» позволяет выявить ошибки в семейных отношениях и воспитании. Поочередно студенты делятся на разные «семьи» (многодетные, бездетные, неполные и т. д.). Вновь образованные «семьи» разыгрывают ситуации, касающиеся выбранной проблемы. У каждой семьи свои ценности. Другие семьи и эксперты должны помочь, как разобраться в той или иной ситуации. В работе основной акцент делается на то, что важнейшим условием интерактивного обучения является самостоятельное «приобретение» обучающимся знания, т.е. его собственная самостоятельная мыслительная активность, его попытка породить знание на основе своих интересов, желаний, а затем и сомнений, предположений, рассуждений и выводов в поисковой учебной деятельности. Именно такая ролевая форма овладения семейными ценностями дает возможность задуматься над ними и сформировать правильное отношение к ним у студентов.

#### **Литература:**

1. Голованова И.И. Практики интерактивного обучения: метод. пособие /И.И. Голованова, Е.В. Асафова, Н.В. Телегина. – Казань: Казан. ун-т, 2014. – 288 с.
2. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.

**УДК 159.99, 304.2, 378.14**

*Р.З. Богоудинова,  
И.М. Городецкая  
Казанский национальный исследовательский технологический университет  
г. Казань, Россия*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ АКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

***Аннотация.** В статье раскрыта проблема формирования информационной культуры студентов и информационного мышления в процессе обучения. Рассмотрена роль цифровых технологий как средства обучения. Развивается мысль о необходимости баланса между живым общением с преподавателем и использованием современных технологий в процессе подготовки инженера*

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка, информационное мышление, информационная культура, компьютерная грамотность, развитие личности студента, цифровые средства обучения, чтение как компонент информационной культуры личности в условиях информационного общества.*

*R. Z. Bogoudinova,  
I. M. Grorodetskaya  
Kazan National Research Technological University  
Kazan, Russia*

## **DIGITAL TECHNOLOGIES FOR DEVELOPMENT OF STUDENTS' INFORMATIONAL CULTURE**

**Abstracts.** *In the article the authors consider the problem of information culture and information thinking development in the learning process. Digital technologies are presented as one of educational means. The idea of necessary balance between live contact with professor and application of contemporary technologies in the educational process of engineering training in the global informational community is emphasized.*

**Keywords:** *professional training, informational thinking, informational culture, computer literacy, personal development of students, digital educational technologies, reading as a component of the information culture.*

Глобальный характер процесса информатизации, динамичное развитие информационно-коммуникативных технологий и новых медиа выдвинули на первый план необходимость специальной информационной подготовки, будущих специалистов.

Увеличение влияния неконтролируемой информации о мире, человеке, обществе, природе актуализирует проблему информационного образования, формирования информационной грамотности, критического мышления и критического отношения к информации.

За последние десятилетия роль технологий в образовании возросла многократно. На сегодняшний день студенты учатся не только в аудитории с преподавателем, но и посредством цифровых ресурсов, включая массовые открытые онлайн-курсы (Massive open online courses, MOOC), цифровые лаборатории, онлайн-моделирование, wiki (веб-сайты, структуру и содержимое которых пользователи могут самостоятельно изменять), дискуссионные клубы и даже социальные сети.

Информационную подготовку характеризуют следующие основные понятия: компьютерная грамотность, информационная грамотность, информационная культура, информационная культура личности [3].

Термин «информационная грамотность» широко известен, однако более широкое распространение в теории и практике информационной подготовки получил термин «информационная культура личности», имеющий более емкий интегративный характер. Структура информационной культуры личности включает пять тесно взаимосвязанных компонентов: библиотечно-библиографическая грамотность, культура чтения, компьютерная грамотность, ИКТ грамотность, информационная грамотность. Связующим звеном этих компонентов, обеспечивающим целостность понятия «информационная культура личности» является информационное мировоззрение, позволяющее мотивировать личность на необходимость освоения информационных знаний, умений [2].

Для определения *нового типа личности* в различных работах используются схожие по значению понятия, изначально появившиеся на английском языке и переведенные на русский:

-человек, родившийся во время цифровой революции, «коренной житель» информационного общества (digitalnative);

-люди, родившиеся в новом тысячелетии массового распространения цифровых устройств.

Из приведенных понятий логике процесса формирования информационной культуры более всего соответствует понятие «digitalnative», которое отождествляется с личностью современного студента как субъекта информационного общества и одновременно «читателя XXI века».

В современном обучении традиционное конспектирование лекции постепенно сменяется цифровыми заметками, фотографиями и даже видео-записью. Внимание студентов на занятиях становится менее устойчивым, так как большинство из них уверено, что сможет найти всю необходимую информацию в сети. Преподаватели, которые традиционно рассматривали использование мобильных телефонов на занятиях как отвлекающий и мешающий обучению фактор, отмечают, что смартфон становится средством обучения: с его помощью ведется запись лекций и поиск информации.

Таким образом, можно сказать, что цифровые технологии настолько прочно вошли в жизнь современного общества, что необходимо найти наиболее эффективные способы их использования в образовании. Так, например, телекоммуникационные средства способны обеспечить проведение занятий одновременно для большого числа студентов, даже находящихся на различных континентах. Сегодня, в связи с процессом глобализации образования и практики, такие занятия могут существенно повысить эффективность подготовки современного специалиста мирового уровня.

Кроме того, за счет информационных технологий и телекоммуникаций может обеспечиваться более тесная интеграция образования и промышленности, а также облегчение решения образовательных задач за счет «облачных» технологий, благодаря которым студент может выполнять задание с разных устройств, подключенных к сети: из дома, университета, библиотеки, места проведения производственной практики.

При этом, эксперты подчеркивают, что в процессе преподавания необходимо сохранить баланс между технологиями и человеческим общением. Виртуальные аудитории – это важная составляющая образования, однако она является не целью, а инструментом для решения образовательных задач формирования навыка и создания инновационной платформы для будущего специалиста. Для этого нужно чётко представлять цели процесса обучения и использовать электронные средства для их достижения.

Преподаватель перестаёт быть для студента уникальным источником знаний, однако в этот момент на передний план выходят не менее, а скорее более важные функции Учителя: мотивирующая, развивающая, воспитывающая. В информационном обществе современному студенту не составляет труда получить большой объем данных, однако образовательной задачей при подготовке высококвалифицированного специалиста является не столько получение, сколько осмысление информации, развитие личности профессионала.

Студенческий возраст – ключевое время для социализации и развития. Для него характерны полярность психики, резкие перепады настроения, необходимость общения и включения в большие и малые социальные группы. На сегодняшний день студентам становится проще общаться посредством мобильного

телефона. Смартфон становится настолько неотъемлемой частью жизни, что во время отключения телефона молодые люди испытывают не только психологический, но и физический дискомфорт (врачи отмечают даже расстройство пищеварения, не говоря об ослаблении умственной активности и внимания). Специалисты – психологи, социологи, медики говорят об относительно новом виде нехимической зависимости - мобильной зависимости (номофобия) [5].

Резко поляризованы способности к обучению студентов, чья формирующаяся психика попадает в условия несоразмерной скорости информационных потоков, на которые ей приходится мгновенно реагировать. С одной стороны, из-за «клиповости» сознания наблюдается снижение аналитических показателей мышления молодых людей, трудности в работе с семиотическими структурами произвольной сложности. Привыкшие к быстрому темпу современной жизни, люди нового поколения не готовы глубоко вникать в детали и воспринимать длительные линейные последовательности. С другой стороны, у таких людей появляется способность к многозадачности, их память и восприятие нужным образом адаптируется к информационной среде, социальные сети расширяют социальный капитал своих пользователей, а компьютерные игры увеличивают визуальное внимание и формируют настойчивость в достижении цели.

«Клиповое мышление» обусловлено эффектом перенасыщения информацией всех сфер жизни людей и сильнейшим искажением фактов в информационных потоках, что является прямой причиной снижения важности глубины прочитанного, реакции мышления на агрессивную информационную реальность.

Клип-культура как принципиально новое явление была описана американским футурологом Э.Тоффлером, охарактеризовавшим таким образом культуру будущего, основанную на бесконечном мелькании информационных отрезков и комфортную для людей соответствующего склада ума.

В России о клиповом сознании стали говорить в 90-е годы двадцатого века. Так в работе «Метафизика Пата» философ-археоавангардист Ф.И.Гиренок определяет сущность данного явления следующим образом: «клип отменяет сознание, создавая клиповое сознание, которое реагирует только на удар».

Высокая информационная скорость меняет культуру, тип мышления, сознание, картину мира и поскольку клиповость – реалья настоящего дня - то не подлежит сомнению необходимость подвергнуть этот феномен анализу с целью определения стратегии педагогической деятельности, напрямую зависящей от мыслительных способностей личности.

Проанализировав работы исследователей в области философии, культурологии и психологии (Н.В.Азаренок, Ф.И.Гиренок, С.Г.Кара-Мурза, Э.Тоффлер, К.Г.Фрумкин) нам удалось зафиксировать ряд противоречий, связанных с людьми «нового когнитивного стиля» и определяющих, на наш взгляд, основы проблемы клипового мышления, эти противоречия между:

- «мозаичной» и целостной картинами мира;
- восприятием разрозненных смысловых фрагментов и длительной линейной последовательности;

- высокой скоростью обработки небольших порций информации и глубокой проработки деталей;

- способностями к многозадачности и концентрации внимания.

Областью, наиболее чувствительной к последствиям означенных противоречий, является педагогика, которая непосредственно связана с ментальными способностями студентов и призвана опираться на них в теории и на практике. Рассматривая клиповое сознание применительно к педагогической науке, мы наталкиваемся на новый комплекс противоречий между ними:

- «текстоцентрической» педагогической культурой и «внетекстовым» уровнем восприятия, характерным для современной молодежи;

- консерватизмом образовательных учреждений и стремлением студентов к отражению в современном мировосприятии.

Информационная культура представляет собой комплексное актуальное явление, внимание к которому возросло с массовым распространением новых информационных технологий и Интернета, с переходом информации в категорию важнейшего ресурса и с возрастанием информационных объемов.

Тем не менее, уровень развития информационной культуры личности связан не только с полученными знаниями и освоенными умениями в сфере информационных процессов и технологий, но и со способностью к полноценной жизнедеятельности в информационном обществе. Ценность информационной культуры заключается в обогащении личности, в обеспечении становления ее мировоззрения, что способствует самореализации, самосовершенствованию, профессиональному росту.

Анализ теоретических источников показал, что в узком понимании информационная культура личности сводится к:

- комплексу умений пользоваться ресурсами библиотеки: «как пользоваться библиотекой, какие услуги предоставляет библиотека, как искать необходимую информацию, как оформить библиографические ссылки на литературу, как работать с электронными ресурсами» [6];

- навыкам работы с персональным компьютером, информационной грамотности [4];

- комплексу рациональных способов работы с книгой, культуре чтения [4].

Однако в современном информационном обществе информационная культура личности определяется как гармонизация внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально значимой информации, как уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию, оптимизировать информационную составляющую, а через нее и различные процессы или явления [1].

Информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятель-

ность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и информационно-коммуникационных технологий [4].

Необходимо уточнить, что *информационная культура личности* - это интегральная характеристика специалиста, составная часть базовой культуры личности, которая заключается в результативном извлечении, переработке, присвоении, интерпретации и создании новых знаний, согласно индивидуальным информационным потребностям, с эффективным использованием как традиционных, так и компьютерных средств.

Определяя успешность профессиональной деятельности, информационная культура становится личностным качеством, необходимым современному студенту, а, следовательно, сформированность информационной культуры студента является результатом образовательного процесса вуза.

Понимание необходимости непрерывного образования предполагает формирование убеждения в том, что всякое знание относительно и основу надежности создает лишь обновление и приращение знаний, длящиеся всю профессиональную жизнь, что и определяет необходимость формирования информационной культуры студента как непосредственного субъекта непрерывного образования.

В ситуации со студентом вуза информационная культура выступает в качестве специализированной культуры в противопоставлении к обыденной. Субъектом информационной культуры является цифровой пользователь, а основная деятельность, на которой данная культура основывается, – деятельность чтения в образовательных и профессиональных целях.

В структуре информационной культуры личности мы выделяем:

- сознание – осознание собственной деятельности по извлечению, переработке, анализу, присвоению и интерпретации знаний;
- методы ценностного восприятия – рефлексия собственных действий с информацией в процессе превращения ее в личностное знание;
- язык – особая система коммуникации в традиционном и электронном формате;
- деятельность чтения – вид речевой деятельности, выступающий в единстве содержательного и процессуального планов источником получения нового знания.

В связи с включением чтения в компонентный состав информационной культуры личности приведем цитату из «Национальной программы поддержки и развития чтения», подтверждающую справедливость данного момента: «Чтение – основной и ничем не заменимый источник социального опыта прошлого и настоящего, российского и зарубежного. Все остальные каналы (телевидение, радио, повседневное общение и др.) несут более поверхностную, часто сиюминутную информацию и выполняют вспомогательную роль своего рода «путеводителей», побудителей к поиску достоверной письменной информации, либо предоставляют иллюстрации к событиям прошлого и настоящего» [7].

Несмотря на то, что следствием активных социальных трансформаций является развитие аудиовизуальных средств передачи данных, предоставляющих множество вариантов работы с ними и повышающих ценность скорости и качественного осмысления считываемой информации, чтение не перестаёт быть ведущим источником ее получения. Напротив, чтение становится проблемным. Человек читающий начинает мыслить в категориях проблем, что приводит к неоднократному обращению к одному и тому же тексту, который подвергается постоянному переструктурированию.

Информационная эпоха развития мира – это сложный, необратимый и противоречивый процесс, а преодоление противоречий уже сейчас определяется уровнем образованности и культуры общества. В настоящее время, когда особую ценность приобретает самообучение, преподавание ведется через систему овладения ключевыми компетенциями, а основной целью обучения является формирование автономной личности, способной принимать неординарные оптимальные решения в большом потоке новых данных, чтение становится одним из основных способов получения необходимой информации.

Текст в этом контексте выступает центральным звеном процесса коммуникации, на передающем конце которого создатель (автор), а на воспринимающем – потребитель (читатель). Соответственно деятельность по нахождению, пониманию и переработке текстов тесно связана с информационной культурой личности – способностью и потребностью использовать доступные информационные возможности для систематического и осознанного поиска нового знания, его интерпретации и распространения.

Высокая степень насыщенности информацией разного рода и качества, характеризующая современный мир, диктует необходимость овладения совокупностью умений работы с постоянно поступающими данными. К тому же, это становится основой формирования нового типа личности, способной к осознанной и контролируемой многозадачности, к постоянной работе с электронными источниками, меняющимися подходы к потреблению информации, а также умеющей быстро переключаться с одного информационного потока на другой.

С педагогической точки зрения важно отметить появление следующих особенностей информационно насыщенной среды: несоизмеримость количества поступающей информации и скорости ее восприятия; прямая зависимость успешности функционирования в новом обществе знания от умения извлекать, обрабатывать и анализировать информацию.

Все это позволяет утверждать, что информационная культура личности включает в себя не только умения понимать текст, адекватно использовать нужную стратегию и интерпретировать смысл прочитанного, но и целенаправленное педагогическое формирование способности максимально критически относиться к источникам, ставить точную цель и находить нужное в большом потоке неструктурированных данных, быстро переключаться с одного источника на другой и создавать социально значимый вторичный текстовый продукт на основе прочитанного материала, что является важным для современного студента.

Цифровые технологии, являясь эффективным средством обучения не должны становиться его заменой. При эффективном их использовании в соответствии с образовательными целями в процессе профессиональной подготовки, они не только не мешают развитию профессионала, а способствуют его становлению как специалиста и как личности.

#### **Литература:**

1. Балашова М.В. Формирование умений информационной самозащиты у студентов (на материале дисциплины «библиография»): автореф. дис. ... к-та пед. наук). - Казань, 2012. – 27 с.
2. Богоудинова Р.З. Социальный смысл модернизационных процессов в образовании // Вестник Казанского технологического университета. - 2012. - Т. 15. В.17. — С. 312-315.
3. Брановский Ю.С. Работа в информационной среде / Ю.С. Брановский, А.В. Беляева // Высшее образование в России. - 2002. – №1. - С.81-87.
4. Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н.И. Гендина [и др.] – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
5. Городецкая И.М., Исламгулов И.Р. Мобильная зависимость как форма зависимого поведения современных студентов // Вестник Казанского технологического университета. - 2014. - №23 - С.312-315.
6. Золотарева В.И. Основы информационной культуры: учеб.-метод. пособие / В.И. Золотарева [и др.] – М.: МИФИ, 2005. – 140 с.
7. Национальная программа поддержки и развития чтения – Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям. Российский книжный союз. Режим доступа [[http://www.mcbs.ru/data/File/nats\\_programma\\_podderzhki\\_chteniya.pdf](http://www.mcbs.ru/data/File/nats_programma_podderzhki_chteniya.pdf) 30.10.2011].

УДК 378.046.4

А.Р. Вазиева  
г. Н.Челны, Россия

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ СФЕРЫ ЦЕННОСТЕЙ АВТОРИТЕТНЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности сравнительного изучения фундаментальных ценностей педагогов; выделяются характеристики анализа авторитетных и неавторитетных педагогов по содержанию ценностей; определяются корреляционные связи между выраженностью отдельных ценностей.

**Ключевые слова:** авторитет личности, авторитетные и неавторитетные педагоги, ценности, ценностные типы личности.

A.R. Vazieva  
N. Chelny, Russia

## **SOME OF THE FEATURES OF THE AUTHORITATIVE TEACHERS' VALUES CONTENT**

**Abstracts.** The article describes the characteristics of a comparative study of the fundamental values of teachers; distinguished characteristics analysis of authoritative and unauthoritative teachers on the content values; identifies correlations between the intensity of individual values.

*Key words: credibility of the individual, authoritative and unauthoritative teachers, values, value types personality.*

Результаты исследования авторитета преподавателя на сегодня очень напоминают ситуацию, сложившуюся в свое время в исследованиях проблемы лидерства. Авторитет оказывается, судя по всему, функцией не от конкретного человека (педагога) и даже не от конкретных людей (студентов), а от особенностей взаимодействия между ними в некотором описываемом разнообразными переменными социальном окружении.

И все-таки авторитет личности должен иметь под собой какие-то реальные основания, т.к. даже иллюзии не возникают просто так, ни с того ни с сего. Поиск психологических параметров в исследованиях различий в авторитете преподавателей привел к анализу их ценностно-мотивационной сферы, точнее, некоторых ее аспектов.

Рассмотрим итоги сравнительного изучения фундаментальных ценностей педагогов трех типов: ценности-сферы жизнедеятельности, ценности аспекты взаимодействия с окружающей действительностью, ценности-цели жизнедеятельности. Предполагается, что каждый блок образует независимую от других (хотя и связанную с ними) целостность, некое единое пространство, внутри которого различные ценности могут быть сопоставимыми, а ценности, принадлежащие к различным «пространствам», сравнивать неправомерно. В каждом из блоков определены семь ценностей, и респондентам предлагается при помощи метода попарного сравнения определять более важные для них и менее важные. Перейдем к анализу полученных результатов.

Ранговое распределение ценностей, в целом, внутри блоков, учитывая статистическую достоверность различий в значениях индексов таково: (тире - наличие по  $t$  – критерию Стьюдента различий между индексами хотя бы на уровне  $\alpha < 0,05$ , а запятая их отсутствие).

1 блок: семья – здоровье – любовь, работа - дружба – отдых, общественная жизнь;

2 блок: справедливость – добро, истина, свобода – красота, польза – мощь (сила);

3 блок: гармония отношений, материальные блага – саморазвитие – статус – разнообразие жизни, самоотдача – покой.

Такая же в целом последовательность наблюдается и по отдельным, выделенным нами группам педагогов. Если рассматривать только ранговые места ценностей в каждом блоке, то различия действительно очень малы. Но здесь важно отметить следующее: ранги часто присваиваются различным параметрам на основе обычного визуального сопоставления значений («больше – меньше»). В итоге соседствующие ранги могут иметь параметры, отличающиеся буквально на одну сотую (фактически это совершенно случайные колебания, и им нельзя придавать никакого значения), и параметры, имеющие статистически значимые различия в своих числовых значениях. Даже два абсолютно идентичных ранговых ряда могут скрывать большие различия в реальных значениях параметров, а

два прямо противоположных ранговых ряда быть не более чем плодом воображения исследователя. Так и в данном случае. За внешним сходством в последовательностях ценностей на самом деле кроются некоторые различия, нашедшие отражение в статистически достоверных различиях индексов целого ряда ценностей. Они приводят к скрытым изменениям в их ранговых последовательностях.

В первом блоке ценностей различия между группами педагогов, правда, невелики. У преподавателей, не имеющих авторитета, сохраняется последовательность, типичная для всей выборки в целом, но при этом заметно возрастает индекс ценности «отдых» и она статистически значимо опережает последнюю по рангу. В другой группе преподавателей, наоборот, индекс этой ценности понижается. С другой стороны, работа приобретает гораздо большее значение. Наряду с некоторым снижением ценности здоровья и повышения ценности любви, это приводит к появлению триады: любовь, здоровье, работа, - внутри которой между ценностями нет достоверных различий в индексах. Мы не можем сказать, что авторитетные педагоги больше ценят работу, чем отдых, а неавторитетные – наоборот, но соотношение этих ценностей все-таки изменяется.

Во втором блоке ценностей у неавторитетных преподавателей только две ценности данного блока (первая в ранговом списке – справедливость и последняя – мощь) выделяются, а остальные имеют близкие индексы. Хотя добро и истина являются достоверно более значимыми, чем польза, но в «промежутке» между ними располагаются свобода и красота, индексы которых не имеют достоверных отличий ни от двух первых, ни последней. В группе авторитетных преподавателей имеется следующая последовательность ценностей: справедливость – истина, добро – свобода – красота, польза – мощь. Рост индексов у истины и добра приводит к тому, что они «отрываются» от свободы, индексы которой в общей выборке практически не уступали им. При сравнении только абсолютных значений индексов ценностей в группах выясняется, что они отличаются друг от друга по трем пунктам. Истина и добро явно выше ценятся в одной, а мощь (сила) в другой. По поводу последней ценности необходимо заметить, что ее индексы все равно остаются на последнем месте с низкими значениями: речь может идти только об относительном повышении показателя. Тем не менее, этот результат, на наш взгляд, показателен. Он позволяет предполагать, что неавторитетные педагоги в большей мере склонны к использованию «силовых» методов руководства.

Наибольшие различия между группами педагогов обнаружены по третьему блоку, образованному ценностями – целями жизнедеятельности. У преподавателей, не имеющих авторитета, наблюдается следующая последовательность ценностей: материальные блага, гармония отношений – саморазвитие, статус – разнообразие жизни – покой, самоотдача (напоминаем, что тире в этих перечнях означает наличие статистически достоверных различий в индексах, а запятая – их отсутствие). В другой группе картина иная. Здесь, во-первых, две первые ценности меняются местами, и к ним добавляется такая ценность, как «саморазвитие». Индекс ее достоверно ниже, чем у гармонии отношений, но другой

ценности – материальным благам – не уступает. Далее, следуют еще три ценности: статус, самоотдача и разнообразие жизни, а на последнем месте с большим отрывом оказывается покой. По большинству ценностей блока (4 из 7) группы педагогов достоверно отличаются. Авторитетные гораздо выше ценят самоотдачу: единственная ценность во всех трех блоках, различия индексов по которой достоверны по t- критерию на уровне  $\alpha < 0,01$ , - и саморазвитие; неавторитетные выше ценят статус и покой. Напомним еще раз, что речь идет об относительном повышении и понижении значений индексов. Слова «выше» и «ниже» не означают в большинстве случаев изменения рангов ценностей, или же означают изменение на 1-2 ранга.

Покажем теперь в целом, индексы каких ценностей более высоки в разных группах педагогов. Первое, что обращает на себя внимание в ней, это отсутствие среди ценностей, более выраженных в выделенных нами группах педагогов, ценностей – «лидеров», т.е. тех, которые занимают верхние ранговые места в своих блоках. Например, здоровье, семья, справедливость, материальные блага, гармония отношений. Различия, таким образом, наблюдаются только по ценностям, занимающим среднее положение, или, вообще, находящимся в нижней части ранговых рядов. Особенно наглядно это видно у неавторитетных педагогов: 3 из 4 ценностей, имеющих для них специфическое значение, в целом, низкие индексы. Для авторитетных педагогов повышенное значение имеют в основном ценности со средними индексами. Все это может говорить только о том, что даже среди фундаментальных ценностей существуют такие, которые одинаково важны для большинства людей, несмотря на все возможные различия между ними. Можно выделять их группы по разным признакам, но, эти ценности будут оказываться на верхних местах во всех ранговых рядах. Именно поэтому различия обнаруживаются только по ценностям, так сказать, второго, третьего и т.д. порядка.

Сравним авторитетных и неавторитетных педагогов по содержанию ценностей, имеющих для них специфическое значение. Нетрудно заметить, что для первых характерно повышение значения ценностей в большей степени социально ориентированных. Работа, добро, самоотдача – все это то, что человек делает сам, это затраты его сил, энергии, способностей и т.д. для выполнения чего-то социально важного. В списке ценностей, индексы которых повышаются у неавторитетных педагогов, преимущественно индивидуально ориентированные ценности. Отдых, мощь (сила), покой, статус – ценности, с одной стороны, обеспечивающие индивидуальное благополучие, комфорт, а с другой – их можно назвать потребительскими.

Отсюда вытекает, что для студентов авторитетными оказываются те педагоги, в структуре ценностно-мотивационной сферы которых повышается роль социально ориентированных и понижается роль индивидуально ориентированные ценностей. Этот вывод с достаточной очевидностью подтверждается приведенными данными.

Рассмотрим теперь корреляционные связи между выраженностью отдельных ценностей у конкретного педагога и его показателями по шкале «Принятие

– неприятие» теста родительского отношения. Были вычислены коэффициенты парной корреляции. Расчеты производились на объединенной выборке в 96 человек. Среди ценностей – сфер жизнедеятельности только 2 имели значимые на уровне  $\alpha < 0,05$  коэффициенты корреляции: здоровье (-0,198) и семья (0,174). Ни одна из них не входила в число тех, по которым отличаются авторитетные и неавторитетные педагоги. По ценностям – аспектам взаимодействия с окружающей действительностью обнаружено 5 значимых корреляционных связей. 3 из них на уровне  $\alpha < 0,01$ : добро (0,474), справедливость (0,301) и мощь (-0,406), - а 2 на уровне  $\alpha < 0,05$ : истина (0,225), польза (-0,187). Среди ценностей – целей жизнедеятельности значимые коэффициенты корреляции имеют гармония (0,272;  $\alpha < 0,01$ ), самоотдача (0,201;  $\alpha < 0,05$ ) и статус (-0,172;  $\alpha < 0,05$ ).

Итак, корреляционные связи обнаружены с 10 ценностями. Среди них 5 ценностей, по которым есть существенные отличия в средних значениях индексов между авторитетными и неавторитетными педагогами: истина, добро, мощь, статус, самоотдача. Отсюда у нас есть все основания заключить: большее развитие в структуре личности педагога таких ценностей как истина, добро, самоотдача, не только создает ему возможности добиться авторитета у студентов, но и приводит к формированию личного положительного отношения к ним. Этому же способствует пониженный уровень развития таких ценностей, как мощь и статус.

Кроме этого можно сказать, что педагоги, имеющие общее положительное отношение к студентам сравнительно мало по сравнению с остальными ценят здоровье, меньше придают значения в жизни пользе. Зато для них более чем для других, важны семья, справедливость, гармония отношений. Не вызывает сомнений, что общая направленность личности здесь прослеживается достаточно отчетливо. Педагоги, в большей степени ориентированные не на себя самого, способные жертвовать собой, своими интересами и лучше относятся к студентам, и имеют больший авторитет среди них. Напротив, педагоги, в структуре ценностей которых возрастает значение всего, что служит личному благополучию (мощь, статус, польза и др.), хуже относятся к студентам сами, но имеют и меньший авторитет среди них.

Итак, полученные результаты, казалось бы, позволяют прийти к определенным заключениям об особенностях личности преподавателей, пользующихся авторитетом у студентов и не имеющих его. Однако приходится отметить, что они показывают лишь статистически значимые различия в индексах различных ценностей, но не существенные различия в их рангах. Мы имеем дело с показателями, усредненными для двух выборок, в каждой из которых почти по 50 человек. Внутри же самих этих выборок есть педагоги, отличающиеся по структуре ценностей друг от друга. Более того, есть случаи, когда структура ценностей преподавателя из одной группы мало чем отличается от структуры ценностей преподавателя из другой.

Анализ интеркорреляций между отдельными респондентами показал, что их трудно свести в какие-то жестко определенные типы. Если они и есть, то имеют очень и очень размытый вид. Значительная часть педагогов занимает, как

бы промежуточное положение: структура их ценностей такова, что с одинаковым успехом их можно отнести к разным типам. В результате образуется сложная сеть взаимосвязей с большим количеством переходов между маленькими группами, что, по существу, не позволяет говорить о наличии каких-то четко выраженных ценностных типов. Если они и существуют, то между ними невозможно провести границы. Аналогичная ситуация выявилась при проведении соответствующей работы с выборкой неавторитетных педагогов. Еще одну, мало чем отличающуюся, в принципиальном плане схему вряд ли есть смысл приводить, поэтому ограничимся общим выводом, который заключается в том, что неавторитетные педагоги, так же как и авторитетные, не образуют единого ценностного типа, или хотя бы нескольких отчетливо выраженных.

Итак, мы выявили некоторые особенности содержания сферы ценностей преподавателей, обладающих авторитетом у студентов. Отсюда следует, что выявленные нами различия характеризуют не более чем тенденцию. Педагог имеет больше шансов добиться авторитета у студентов, но при этом возможны многочисленные вариации: даже если этого нет, авторитет может существовать, а наличие, казалось бы, всех условий, может не дать никакого результата. Такие выводы вытекают из полученных и рассмотренных данных.

#### **Литература:**

*И. Нигматуллина, А. Р. Социально-психологические факторы формирования авторитета преподавателя ССУЗ: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001. - 159 с.*

**УДК 37.018.32:316**

*А.А. Валеев, И.Г. Кондратьева  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия*

## **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

***Аннотация.** В статье раскрываются возможности развития языковой личности в условиях неязыкового вуза; выделяются различные аспекты цели обучения иностранному языку; предлагаются основные требования для обеспечения овладения иностранным языком; рассматриваются положения по коммуникативно-ориентированному обучению иностранным языкам.*

***Ключевые слова:** языковая личность, иностранный язык, интерактивное моделирование, межкультурная коммуникация, иноязычная речевая деятельность.*

*A.A. Valeev, I.G. Kondrateva  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia*

## **POSSIBILITIES OF LANGUAGE PERSON DEVELOPMENT IN A NON-LANGUAGE HIGH SCHOOL**

***Abstract.** The article describes the possibilities of language personality in a non-language high school; various aspects of foreign language learning objectives are highlighted here; it offers the basic requirements for mastering a foreign language; it discusses provisions on communication-oriented teaching foreign languages.*

***Keywords:** language personality, foreign language, interactive simulation, intercultural communication, foreign language speech activity.*

Как известно, особенностью современного развития мирового сообщества является сближение стран и народов в различных сферах, включая и образование, а также совместное решение ими глобальных проблем в тех или иных областях науки. И это обстоятельство выдвигает перед образованием важную задачу подготовки подрастающего поколения к жизни в поликультурном пространстве. И сегодня, как никогда, необходимо подвигать учащуюся молодежь не только к уважению собственной национальной культуры, но и к пониманию своеобразия культуры других сообществ. Именно в этой связи процесс обучения иностранным языкам должен складываться в рамках такой социокультурной модели обучения, которая предусматривала бы развитие языковой личности, способной общаться в разных языковых реалиях, представляющих всевозможные лингвокультурные сообщества. Отсюда, современный студент, стремящийся говорить на иностранном языке, должен не только уметь правильно формулировать мысли, но и соблюдать культурные нормы, принятые у носителей изучаемого языка; т.е., осваивая язык, он должен проникать и в иную систему ценностей и интегрировать ее в собственное видение действительности. Таким образом, целью обучения иностранным языкам в неязыковом вузе становится формирование такой языковой личности, для которой иностранный язык станет возможным для общения с представителями других культур[1]. И здесь процесс развития языковой личности должен быть направлен на ускорение социализации молодого человека, его социальнокультурной и лингвострановедческой компетентности как компонентов гармонично развитой и высококультурной творческой личности XXI века. Вот почему в настоящее время сущностью современного преподавания иностранным языкам является появление новых идей и новых тенденций, ведущих к тому, чтобы обучение иностранным языкам было эффективным и результативным.

Однако, как показывает практика, уровень овладения иноязычной культурой не всегда находится в пропорциональной зависимости от уровня практического владения языком, для чего, собственно, развитие языковой личности как цели обучения предлагает овладение и иноязычной культурой как средством развития самой личности студента. Здесь речь идет именно о такой сложной и комплексной цели, как развитие языковой культуры, в контексте чего средства для ее достижения должны быть осмыслены комплексно и в полной мере. Это говорит о том, что современная цель обучения иностранным языкам представляет собой интегративное целое, имеющее выход, прежде всего, на личность обучаемого, на его готовность и способность осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных культур. И это с учетом того, что сам процесс обучения должен быть

направлен на формирование у студента понимания лингвоэтнокультурной специфики носителя изучаемого языка при сохранении и своего национального природного стиля общения, т.е. умения у него отличать свое речевое и неречевое поведение в любой межкультурной коммуникации.

Отметим, в связи с этим, и такой фактор, что иностранный язык и процесс обучения ему является своего рода вторым каналом притока общечеловеческой культуры, в которую массово интегрируются Западная и Восточная культуры, а значит, студент должен четко осознавать, что знание иностранного языка дает ему бесспорные преимущества: лучшие шансы интегрироваться в постоянно меняющееся общество открытого типа с его рыночной экономикой; качественно трудоустроиться по избранной специальности; полноценно потреблять культуру мировых цивилизаций, что называется, с первоисточника, а также адекватно воспринимать мир и мировые проблемы. Отсюда, на повестке дня стоит вопрос о совершенствовании массового обучения иностранным языкам, связанного, во-первых, в разработке качественно новых программ – интегрированных и инструментальных; во-вторых, в появлении новых средств обучения иностранным языкам – современных как отечественных, так и зарубежных учебно-методических комплексов; в-третьих, в внедрении новых подходов к обучению иностранным языкам, например, лингвострановедческого, этнолингвокультурологического, профессионально-ориентированного и т.д. Данный аспект связан, в частности, также и с опорой на определенные принципы развития языковой личности, как-то: принцип культурно-связанного соизучения иностранного (английского) и родного (русского) языков; принцип познания и учета ценностных культурных универсалий; принцип речеповеденческих стратегий; принцип осознаваемости психологических процессов и состояний, связанных с межкультурным общением, которое является итогом «переживаемости» культурных феноменов и связанных с ними способов познания; принцип этнографического подхода к определению культурных компонентов значений явлений как лингвистического, так и нелингвистического характера; принцип эмпатического отношения к участникам межкультурного общения; принцип управляемости: собственным психологическим состоянием, состоянием неопределенности происходящего и т.д. [2].

В связи с этим, возможности развития языковой личности в условиях неязыкового вуза как цели обучения предполагают следующие аспекты:

- *учебный аспект*: он предполагает овладение всеми формами общения и всеми речевыми функциями, к чему относится следующее: а) в говорении – умение сообщить, объяснить, одобрить, осудить, доказать и т.д.; б) в аудировании – умение понимать аутентичную речь в нормальном темпе при живом общении и общий смысл (содержание) радиопередач и фонозаписей; в) в чтении – умение быстро читать про себя статью в газете или журнале для удовлетворения всех функций чтения как средства общения; г) в переводе – умение выступить в качестве переводчика в бытовой ситуации; д) в письме – умение достаточно быстро фиксировать свои высказывания и высказывания других, выписывать из прочитанного, трансформируя материал, записывать план или тезисы выступления.

- *познавательный аспект*: он заключается в том, что обучение иноязычной культуре используется как средство обогащения языкового потенциала студента, т.е.: а) как средство приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка; б) как средство приобретения знаний о строе языка, его системе, особенностях, сходстве и различии с родным языком; в) как средство удовлетворения, личных познавательных интересов в любой из сфер своей деятельности, от профессиональной до хобби;

нравственного воспитания.

- *развивающий аспект*: его компонентами являются: а) развитие речевых способностей (фонематический слух, чувство языка, способности к догадке, имитации, к логическому изложению и др.); б) развитие психических функций, связанных с речевой деятельностью (речевое мышление, память во всех ее видах, внимание, восприятие и т.д.); в) развитие умения общаться; г) развитие умения учиться; д) развития определенного уровня мотивации к дальнейшему овладению иноязычной культурой (например, понимание зависимости владения и овладения иностранным языком);

- *воспитательный аспект*: он заключается в том, что обучение иностранному языку используется как средство развития высоконравственной языковой личности.

Данные аспекты предполагают замену экстенсивного обучения на интенсивное обучение: т.е. обучение, не растянутое на долгие годы концентрацией учебных часов в единицу времени (неделя, год). В этом случае достижение базового уровня владения иностранным языком будет определяться не пятью годами (традиция преподавания иностранным языкам в неязыковом вузе), но четырьмя, а при наличии современных информационно-коммуникационных технологий – даже тремя годами. Иначе говоря, все новые альтернативные курсы обучения иностранному языку должны иметь интенсивный характер.

Это требование, кстати, вытекает и из психофизиологических особенностей процесса овладения и владения иностранными языками, поскольку владение иностранным языком базируется на системе автоматизированных, гибких, устойчивых и способных к переносу речевых навыков и умений. А формирование этого требует кропотливой работы, подчиненной строгой логике, исключающего перерывы. Курс обучения иностранному языку как не должен быть краткосрочным, так и не должен растягиваться на длительное время. Здесь вступают в силу психологические закономерности «созревания» речевых навыков и умений, а также особенностей процессов запоминания и забывания, что и должно определять продолжительность курса.

Важным требованием является также грамотная стыковка всех этапов и ступеней обучения иностранному языку; преподаватель иностранного языка должен представлять перспективу языкового развития студента от начала до завершения, т.е. доводить его до желаемого, целевого. В этой связи, программы должны быть в целом ориентированы на систематизацию знаний и совершенствование умений и навыков по основным видам речевой деятельности на рас-

ширенном и разнообразном языковом материале. Они должны обеспечивать владение иностранными языками в соответствии с международным стандартом, и соответствовать основным требованиям (коммуникативность, ситуативность, комплексность, мотивированность), предъявляемым методикой обучения иностранным языкам в искусственной среде.

Так, коммуникативная направленность предполагает следующее: а) коммуникативную заинтересованность преподавателя в каждом акте речевого общения со студентами; б) коммуникативность единиц обучения; в) обучение иностранному языку в самом процессе иноязычной коммуникации, т.е. в процессе говорения, аудирования, чтения и письма, в которых студенты имеют возможность удовлетворить свое коммуникативное намерение.

Требование ситуативности состоит в развитии определенных речевых ситуаций в речевой деятельности.

Что касается комплексности, то она выражается во взаимодействии всех видов речевой деятельности в процессе обучения в том, что способы и средства речевой деятельности отрабатываются одновременно. Речь идет о том, чтобы при использовании традиционных методик (нацеленных все же на системное овладение материалом и характерных для обучения в отрыве от естественной языковой среды) обеспечивалось сочетание их с новыми, коммуникативными методиками, где применяются условные ситуации и моделируются различные виды общения; и все это должно способствовать комплексному развитию продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности.

Мотивированность же как требование выступает с точки зрения осознания студентом цели, ради которой он изучает иностранный язык вообще, и тех целей, ради которых в каждом конкретном случае он вступает в вербальную коммуникацию на иностранном языке. Отсюда, практическая деятельность обучаемых всегда должна быть направлена на высокий результат процесса обучения.

Рассматривая возможности развития языковой личности в условиях неязыкового вуза, отметим, что хотя в программах и учебных пособиях представлены материалы страноведческого, культуроведческого характера соответственно изучаемому языку, не обязательно, что в перспективе выпускник вуза будет использовать иностранный язык (например, английский) только при взаимодействии с носителем англоязычной культуры; т.е. для установления контактов и решения разного рода проблем английский язык как средство общения, может быть использован в процессе взаимодействия с представителями разных народов и разных культур. Поэтому, в содержание обучения иностранным языкам следует включать материалы, охватывающие более широкий спектр информации о разных культурах, что будет способствовать подготовке не только языковой личности, но межкультурного коммуниканта, способного достигать взаимопонимания и с не носителями изучаемого языка.

С учетом развития языковой личности необходимо, как нам представляется, следовать определенным правилам, предлагаемые отечественными исследователями, в частности, таким, как:

- информация надо уметь передавать не только на вербальном, но и на невербальном уровне; это представляет значительные трудности для интерпретации представителями иной культуры;
- поскольку общение не всегда означает понимание, то для его достижения необходимо обучать студентов и межкультурному общению, т.е. активному слушанию, и умению «читать контекст»;
- в связи с тем, что процесс общения необратим, то необходимо уметь предвидеть и предотвращать возможные ошибки в языковой коммуникации с тем, чтобы предотвратить срывы намечающегося межкультурного контакта [3].

Таким образом, научить студентов общаться (устно и письменно), научить их создавать, а не только понимать иностранную речь - это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение - не всегда вербальный процесс. Отсюда, для успешности развития языковой личности необходимо учитывать множество факторов: условия и культуру общения, правила этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличие глубоких фоновых знаний и многое другое. А для этого большими возможностями обладает метод интерактивного моделирования, который ориентирован на сознательное воспроизведение регулярно возникающих различных индивидуальных и групповых ситуаций межкультурного общения. Благодаря этому, языковой потенциал студентов обогащается с помощью анализа и оценки этих ситуаций. Интерактивные модели позволяют молодым людям лучше, чем в реальной действительности, узнавать и изучать способы и виды отношений в межкультурных контактах; метод интерактивного моделирования значительно облегчает начало процесса обучения, поскольку создает более естественную обстановку для знакомства участников; метод интерактивного моделирования кооперирует и организует участников для совместной деятельности; метод интерактивного моделирования создает условия для развития более откровенных отношений участников друг к другу; данная учебная модель заставляет обращаться к прошлому опыту участников и через это оценивать практические ситуации общения в настоящем. Все это связано, в конечном счете, с совершенствованием межкультурной коммуникации, которая рассматривается как «процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков, или иначе - совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам» [4]. В свое время исследователь Р.П. Миллер сформулировал определенные положения по коммуникативно-ориентированному обучению иностранным языкам, что мы также связываем с возможностями развития языковой личности в условиях неязыкового вуза. К этим положениям, в частности, относятся следующие:

- коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам должно осуществляться через «деятельностные задания» (activities), которые реализуются с помощью методических приемов (techniques) и использованием упражнений (exercises);
- деятельностные задания должны строиться на основе игрового, имитационного и свободного общения;

- самую деятельностную сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам необходимо реализовывать в ситуации «здесь и сейчас» («hereandnow»);
- к принципиальному положению коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам относится обязательный учет гуманистического подхода к обучению[5].

Рассмотрим данное положение более подробно. Так, при таком подходе создаются следующие положительные условия для активного и свободного развития языковой личности, которые, в частности, сводятся к следующему:

- студенты получают возможность свободного выражения своих мыслей в процессе общения;
  - каждый студент в условиях группового общения остается в фокусе внимания остальных;
  - самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний;
  - поощряются любые противоречивые суждения, что должно свидетельствовать о самостоятельности обучающихся, об их активной позиции;
  - студенты в процессе языкового общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания;
  - использование языкового материала всегда подчиняется задаче индивидуального речевого замысла;
  - языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего;
  - отношения обязательно строятся на эмпатийности (сопереживании и понимании переживаний других);
  - учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил и случайные ошибки, которые в условиях коммуникации не только возможны, но и нормальны (при этом, разговорная грамматика может допускать и определенные отклонения от грамматики письменной речи, например, односоставные предложения без подлежащего, неоконченные фразы, оговорки и т.д.).
- учитывать в условиях коммуникативно-ориентированного обучения.

С учетом того, что современность предъявляет всё более высокие требования к обучению практическому владению иностранным языком как в повседневном общении, так и профессиональной сфере, то объемы информации неизбежно вырастают, в связи с чем, рутинные способы ее передачи, хранения и обработки являются неэффективными. И здесь используется такая возможность, как применение информационных технологий, в частности, связанных с компьютером как средством обучения. Действительно, компьютерно-информационные технологии обучения иностранным языкам открывают новые возможности общения на иностранном языке, где подключение неязыкового вузак системе «Internet» является существенным продвижением на этом пути. Более того, развитие образования в наши дни самым тесным образом связано с повышением уровня и его информационного потенциала. И эта тенденция во многом определяет направление развития собственно самого образования. Поэтому для наиболее успешного

ориентирования в мировом информационном пространстве студентам необходимо овладеть информационной культурой, а также компьютерно-экранный культурой, поскольку приоритет в поиске информации все больше и больше отдается Интернету.

Сегодня уже не является новостью то, что компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Так, они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях; помогают студентам осознавать языковые явления; формировать лингвистические способности; создавать коммуникативные ситуации; автоматизировать языковые и речевые действия; реализовывать индивидуальный подход и интенсификацию самостоятельной работы студентов. Все это вместе взятое также ведет к широким возможностям развития языковой личности в условиях неязыкового вуза.

Если говорить об Интернете как информационной системе, то он предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов, где базовый набор услуг включает в себя следующее: электронную почту (e-mail), поисковые системы (AltaVista, HotBob, OpenText, WebCrawler, Excite), справочные каталоги (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy), возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички (homepage) и размещение ее на Web-сервере, телеконференции (usenet), видеоконференции, собственно доступ к информационным ресурсам, разговор в сети (Chat).

Эти ресурсы сегодня активно используются на занятиях по иностранному языку. И в настоящее время овладение коммуникативной и языковой компетенцией невозможно без практики общения и использования ресурсов Интернет на занятиях иностранного языка, поскольку они часто просто незаменимы (например, виртуальная среда Интернет позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя студентам возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные темы). Однако отметим, что Интернет – это, по сути лишь вспомогательное техническое средство обучения. Для достижения оптимальных результатов при развитии языковой личности просто необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс обучения.

Имеется еще один такой важный ресурс (с точки зрения возможности развития языковой личности), как организация самостоятельной работы студентов, актуальность которой трудно переоценить. И ключевым вопросом в решении этой проблемы является важный аспект: как научить молодого человека мыслить. Действительность такова, что самостоятельная работа студентов всегда будет одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которой происходит формирование навыков, умений и знаний. В связи с этим планирование, организация и реализация самостоятельной работы студента является важнейшей задачей его обучения. А это значит, что студент не должен сводить свою самостоятельную деятельность и самостоятельную работу (как компонент этой деятельности) только лишь к выполнению домашних заданий; она включает в себя все виды самостоятельной работы в аудитории и вне ее.

Особенно остро проблема организации самостоятельной работы встает при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе, где иностранный язык не является профилирующей дисциплиной; и это создает определенные трудности для его изучения. Кроме того, специфика иностранного языка заключается в том, что языку нельзя научить, ему можно только научиться, а значит, студент должен проявлять максимум активности и самостоятельности во всех видах речевой деятельности.

В заключение отметим, что возможности развития языковой личности в условиях неязыкового вуза связаны также и с развитием субъектной позиции студента, что может быть рассмотрено и как закономерный процесс внутреннего изменения его отношения к собственному образованию, и как целенаправленный процесс содействия этому развитию в его первом значении. Среди множества факторов, влияющих на развитие субъектной позиции студента вуза, особое место принадлежит деятельности самого студента в образовании себя как языковой личности; а эта деятельность становится фактором развития в тех случаях, когда она направлена на определение и решение студентом собственных образовательных задач. Более того, успешность решения языковых проблем студентом зависит от подхода к их решению, а также от характера отношений студентов и преподавателей в этом процессе; например, от реальной готовности преподавателя к осуществлению педагогической помощи студентам. Рассматривая субъектную позицию студента в саморазвитии себя как языковой личности, то особое развивающееся качество такой личностной позиции будет заключаться в следующем:

- в ценностном, инициативно-ответственном отношении студента к своему образованию, его целям и смыслу, процессу и результатам;
- в умении студента ориентироваться в имеющихся образовательных возможностях при овладении иностранным языком; в желании и умении видеть и определять свои языковые проблемы, находить условия и варианты их решения; оценивать свое продвижение в овладении иностранным языком и т.д.

Все это и выступает, в конечном счете, предпосылкой и показателем личностно-профессионального становления студента, желающего и умеющего решать задачи, связанные как со своим собственным образованием, так и развитием в себе языковой личности.

### **Литература:**

1. Валеев А.А., Кондратьева И.Г. *Формирование языковой личности студента в условиях билингвизма//Актуальные проблемы педагогики и психологии. Сб. науч. тр. преподавателей, молодых ученых и студентов, посв. 210-летию Казанского университета. Выпуск 17./Под. ред. Р.А. Валеевой. - Казань: Изд-во "Отечество", 2014. - С. 139 – 144.*
2. Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2002. – 352 с. 237-238*
3. Персикова Т.Н. *Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие. - М.: Логос, 2004. – 224 с., 64.*
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория и методика обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с, 56*

5. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. *EnglishTeachingMethodology*. Учебное пособие для вузов. — М.: Дрофа, 2005. — 256 с.

УДК 378

Р.А. Валева  
Казанский федеральный университет  
г.Казань Россия

## ПРОБЛЕМА ЭМПАТИИ И КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКИ И БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление взаимосвязи эмпатии и коммуникативной толерантности в группах студентов-музыкантов и студентов-журналистов. Показана значимость различий в данных группах, по отдельным составляющим данных характеристик. Обозначена перспектива дальнейшего исследования, с учетом других психологических характеристик на разных выборках испытуемых.

*Ключевые слова:* эмпатия, коммуникативная толерантность, студенты-журналисты, студенты-музыканты.

R.A. Valeeva  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

## PROBLEM OF EMPATHY AND COMMUNICATIVE TOLERANCE OF FUTURE MUSIC-MASTERS AND FUTURE JOURNALISTS

*Abstract.* The results of empirical study of empathy and communicative tolerance correlation are presented. Two groups of students (musicians and journalists) were tested. It is shown statistically that several characteristics of these groups differ significantly. The consecutive research steps including new psychological characteristics and additional samples are discussed.

*Key words:* empathy, communicative tolerance, students-musicians, students- journalists

Проблема взаимоотношений между людьми была и остается одним из ключевых вопросов в психологии. При характеристике взаимоотношений специалистов в системе человек-человек, важнейшими элементами их профессиональной деятельности является эмпатия и коммуникативная толерантность. В связи с этим необходима выработка соответствующих рекомендаций по развитию эмпатии и коммуникативной толерантностью для людей человековедческих профессий.

Эмпатия (греч. *ἐν* — «в» + греч. *πάθος* — «страсть», «страдание») — осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания. Соответственно эмпат — это человек с развитой способностью к эмпатии.

С точки зрения психологии способность к эмпатии считается нормой. Существуют методики выявления у людей уровня способности к эмпатии и даже отдельных аспектов этой способности. Диапазон проявления эмпатии варьируется достаточно широко: от лёгкого эмоционального отклика, до полного погружения в мир чувств партнёра по общению. Считается, что эмпатия происходит за счёт эмоционального реагирования на воспринимаемые внешние, часто почти незаметные, проявления эмоционального состояния другого человека — поступков, речи, мимических реакций, жестов и так далее.

Ряд исследователей подчёркивает в эмпатии тот аспект, что эмпатирующий осознаёт, что чувства, которые он испытывает, являются отражением чувств партнёра по общению. Если этого не происходит, то такой процесс, с их точки зрения, является не эмпатией, а, скорее, идентификацией с собеседником. Именно способность понимать, что текущие чувства отражают состояние другого человека, позволяет эмпатирующему использовать эту способность для более глубокого понимания партнёра, и различать свои индивидуальные эмоции с теми, что возникли в ответ на эмоции партнёра.

В отечественной психологии проблема эмпатии изучается с середины 70-х годов. Изучен и раскрыт целый ряд важных феноменов эмпатии. Проблемой эмпатии занимались многие отечественные исследователи: В.В.Бойко, 1996; Т.П.Гаврилова, 1975, 1977, 1981; Т.И.Пашукова, 1983; А.П.Сопиков, 1977; Л.П.Стрелкова, 1984, 1996; В.А.Ташлыков, 1976; А.Э.Штейнмец, 1983; И.М.Юсупов, 1995.

Толерантность как психологический феномен имеет достаточно короткую историю изучения в зарубежных и отечественных исследованиях (И. Б. Абакумова, А. Г. Асмолов, С. К. Бондарева, И. Б. Гриншпун, П. Н. Ермаков, Д. В. Колесов, С. В. Кривцова, Е. Ю. Клепцова и др.). Неоднозначность её понимания делает сложной эту проблему для научного исследования и разработки методов, направленных на развитие толерантного сознания. Накоплен определенный теоретический и эмпирический опыт воспитания толерантного поведения в образовании (И. В. Абакумова, Е. М. Аджиева, Н. А. Асташова, Л. А. Гейденрих, Л. И. Рюмшина и др.).

Коммуникативная толерантность — это характеристика отношений личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию. Она является собирательной, поскольку в ней отражаются факторы воспитания, опыт общения личности и различные ее проявления—культура, ценности, потребности, интересы, установки, характер, темперамент, привычки, особенности мышления. Данная характеристика личности относится к стержневым, ибо в значительной мере определяет ее жизненный путь и деятельность — положение в ближайшем окружении и на работе, продвижение в карьере и исполнение профессиональных обязанностей.

Повседневное общение свидетельствует о многообразном проявлении коммуникативной толерантности: одни люди очень терпимы ко всем, иные

умеют хорошо скрывать неприязнь к партнеру, третьи способны силой убеждения заставить себя не замечать неприятные качества другого. Механизм возникновения и проявления коммуникативной толерантности связан с восприятием личностных различий. Осознанно или подсознательно, каждый человек реагирует на то, что он отличается от партнера по общению. Некоторые различия кажутся неприятными и потому осуждаются, либо раздражают, либо вовсе не принимаются.

Чем отчетливее негативные переживания человека по поводу своеобразия другого, тем ниже уровень толерантности, тем труднее демонстрировать расположение к партнеру, принимать его во всех или некоторых проявлениях, сдерживать недовольство им. Человеку с низким уровнем развития толерантности сложнее приспособиться к происходящему, труднее адаптироваться в современном обществе. Именно поэтому так важно вовремя развивать в себе это качество.

Нами было проведено исследование, направленное на выявление взаимосвязи эмпатии и коммуникативной толерантности и степени их связанности в группах студентов – преподавателей музыки и студентов – журналистов численностью 40 человек в возрасте от 21 до 23 лет.

Исследование с использованием блока нижеперечисленных методик:

- Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко;
- «Коммуникативная толерантность» В.В.Бойко.

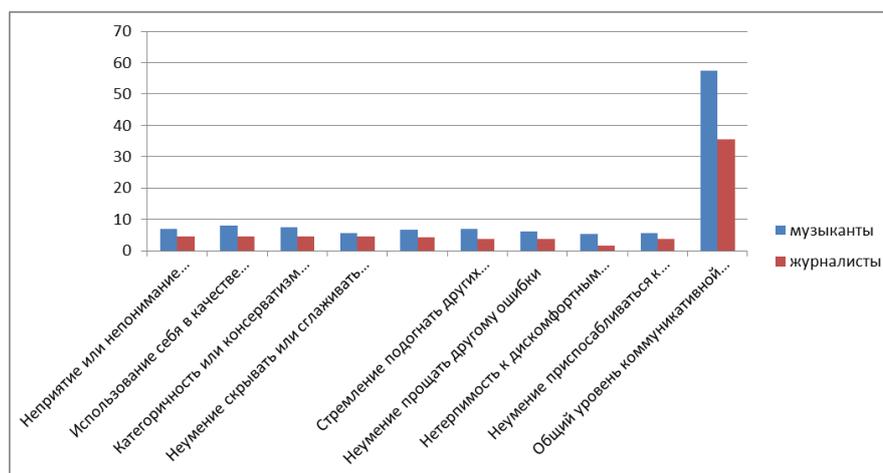


Рис.1 Статистическое сравнение по t-критерию Стьюдента

Согласно статистическому сравнению показателей по t-критерию Стьюдента для независимых выборок были обнаружены значимые отличия в выраженности следующих показателей:

На уровне значимости  $P=0,001$

№2 (эмоциональный канал эмпатии) в группе №1 больше выраженность показателя, чем в группе №2;

№3 (интуитивный канал эмпатии) в группе №1 больше выраженность показателя, чем в группе №2;

№6 (идентификация в эмпатии) в группе №1 больше выраженность показателя, чем в группе №2;

№8(Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека) в группе №1 больше выраженность показателя, чем в группе №2;  
№10 (Категоричность или консерватизм в оценках других людей) в группе №1 больше выраженность показателя, чем в группе №2.

На уровне значимости  $P=0,01$  №1 (рациональный канал эмпатии) в группе №1 больше выраженность показателя, чем в группе №2;

№7(общий показатель эмпатии) в группе №1 больше выраженность показателя, чем в группе №2;

№17 (уровень общей коммуникативной толерантности) в группе №2 больше выраженность показателя, чем в группе №1;

На уровне значимости  $P=0,05$  № 5(проникающая способность в эмпатии) в группе №1 больше выраженность показателя, чем в группе №2.

Таким образом, по сравнению двух выборок по методике «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В.Бойко можно сказать, что выборка №1 студентов-музыкантов обладает более высоким уровнем развития эмпатических способностей, чем выборка №2 студентов-журналистов. Испытуемые отнесенные к выборке №1 (студенты-музыканты), характеризуются направленностью внимания, восприятия эмпатирующего на сущность любого другого человека, на его состояние и проблемы и поведение. Также можно отметить, о способности испытуемых видеть поведение партнеров. Действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на личный опыт. Умеют понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций.

Исходя из результатов методики «Коммуникативная толерантность» В.В.Бойко можно сказать, что выборка №2 (студенты-журналисты) по сравнению с выборкой №1 (студенты-музыканты) значительно отличается и имеет следующую характеристику: выборка толерантна, она имеет средние, а порой и низкие результаты. Они склонны к соглашению, нахождению компромиссов, уважают мнение других людей. Выборка №1 (студенты-музыканты) показала более высокие результаты, выборку можно назвать толерантной, но предположить, что оценивая поведение, образ мыслей или отдельные характеристики людей, испытуемые рассматривают в качестве эталона самого себя, зачастую не хотят принимать индивидуальные особенности других людей. В случае если они сталкиваются с человеком, который обладает некомуникабельными качествами, они не будут скрывать или хотя бы сглаживать свои неприятные чувства к этому человеку.

Подводя итог, можно сказать, что показатели в выборке №1(студенты-музыканты) значительно отличаются от выборки №2 (студенты-журналисты) у них был достаточно высокий уровень эмпатийности, что говорит о чувствительности к нуждам, проблемам окружающих, склонность многое прощать. При сравнении двух выборок по методике «Коммуникативная толерантность» выборка

№2 (студенты-журналисты) оказалась более толерантна. Они терпимы к окружающим, принимают индивидуальные особенности других людей, приспособляемы к другим участникам общения.

Полученные результаты говорят о том, что различия в параметрах «Эмпатии» и «Коммуникативной толерантности» у студентов разных специальностей имеются. Дальнейшими перспективами нашего исследования может быть расширение выборок по количественному признаку. Добавление новых методик (расширение батареи тестов исследования), проведение дивергентного анализа (сравнение корреляционных плеяд) с целью выявления системно-структурных связей показателей эмпатии и коммуникативной толерантности.

#### **Литература:**

1. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность» [Текст] /А.Г.Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова//Век толерантности. Научно-публицистический вестник. М.:МГУ, 2001. С. 8-18
2. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности. СПб., 2005. 120 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во моск. ун-та, 1982.
4. Васильева С.В. Ценностный мир личности: к истокам антропологии Макса Шелера. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2011. 145 с.
5. Гришук В.М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2005. 346 с.
6. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии//Вопросы психологии , 1975. – N 2. С. 147-158.
7. Олпорт Г. Природа предрасположения // Век толерантности. 2003. №6. С. 39–50.

**УДК 378**

*А.Н. Галимуллина  
Институт экономики, управления и права  
г. Казань, Россия*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация.** В статье раскрываются цели и задачи, стоящие перед дошкольным образовательным учреждением инновационного типа, а именно: формирование творческой личности ребенка; признание личности взрослого, отвечающего за конечный результат и качество своего труда; определение направления педагогического процесса на гармонию психофизического, интеллектуального, эмоционального благополучия ребенка; поднятие социально-педагогического статуса и роли дошкольного образовательного учреждения в городе и регионе.

**Ключевые слова:** дошкольное образовательное учреждение, педагогический процесс, инновационный тип, образовательная система, образовательный процесс, демократизации системы образования.

*A.N. Galimullina  
Institute of economy, management and right  
Kazan, Russia*

## INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OFFUTURE TEACHERS PERSONALITY-PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**Abstract.** *The article describes the objectives and tasks of the preschool educational institution of innovative type, namely the formation of the creative personality of the child; recognition of the individual adult is responsible for the final result and the quality of their work; determine the direction of the educational process in the psychophysical harmony, intellectual, emotional well-being of the child; uplift the socio-pedagogical status and role of preschool educational institution in the city and the region.*

**Key-words:** *preschool educational establishment, pedagogical process, innovative type, educational system, educational process, democratizations of the system of education*

В современных условиях демократизации системы образования, при существовании огромного количества программ по воспитанию и обучению детей все более актуальной, на мой взгляд, встает задача повышения эффективности инновационных образовательных технологий личностно-профессионального развития будущих педагогов; изучение механизмов и закономерностей педагогического взаимодействия, которое способствует выполнению основной задачи образования - развитие личности.

Что же представляет собой процесс инновационных образовательных технологий личностно-профессионального развития будущих педагогов?

1. Это комплекс взаимосвязанных между собой действий и мероприятий, которые направлены на обеспечение дошкольных учреждений качественными кадрами, способными реализовывать возлагаемые на них функции, а так же создание благоприятных внешних и внутренних условий для эффективной совместной деятельности людей, работающих в дошкольном образовательном учреждении.

2. Это "совокупность системы преемственных образовательных программ и государственных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов; системы органов управления образованием". Развитие и функционирование образования обусловлено всеми факторами и условиями существования общества: экономическими, политическими, социальными, культурными и другими.

Современная система непрерывного образования, согласно Закону об образовании, направлена на полноценное развитие личности ребенка. Соответственно, образование рассматривается в трех взаимосвязанных планах: как образовательная система; как образовательный процесс; как индивидуальный или коллективный результат.

Образование как социальный институт есть сложная система, включающая разные элементы и связи между ними: подсистемы, управление, организацию,

кадры и т.д. Эта система характеризуется целью, содержанием, структурированными планами и программами воспитания и обучения, в которых учитываются предыдущие уровни образования и прогнозируются последующие.

Современный период развития дошкольного образования характеризуется тенденцией к его обновлению - одни системы и технологии воспитания и обучения заменяются другими, модернизируются - всякий раз обнаруживая новые идеи и подходы к такой его организации, которая бы максимально сближала педагогический процесс с личностными особенностями детей.

Сущность педагогического процесса наиболее полно раскрыта М.А.Даниловым. Он характеризует его как "внутренне связанную совокупность явлений, процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт во всей его многогранности и сложности превращается в живые черты, идеалы и качества формирующегося человека, в его образованность, культуру, нравственный облик, в его особенности, привычки характера".

Закономерности педагогического процесса определены в целом ряде исследований. Так, М.А.Данилов выделяет такие закономерности, как обусловленность содержания, логики, методов педагогического процесса целям воспитания и потребностям общества, соответствие возрастным особенностям и уровню развития коллектива учащихся, руководящая роль педагога, обеспечивающая сознательную активность и творческий характер индивидуальной и коллективной деятельности учащихся, целостность и взаимосвязь структурных элементов. Исследуя педагогический процесс, Н.Д.Хмель установила следующие его закономерности:

- педагогический процесс не одномоментен, длителен во времени;
- компоненты педагогического процесса не равнозначны по отношению друг к другу, существует их определенная соподчиненность; сложные взаимосвязи компонентов педагогического процесса по отношению друг к другу и во времени функционирования в каждый данный момент обуславливается необходимостью учета не одного показателя, а их совокупности;
- педагогический процесс отличается постоянным взаимодействием воспитателя с воспитанниками и детьми между собой, характеризующимися деятельностью обеих сторон двусторонний характер педагогического процесса;

Чтобы воспитание и обучение воздействовали на развитие личности каждого ребенка в дошкольном учреждении, оно должно представлять собой систему, под которой мы понимаем целостный педагогический процесс, где все указанные компоненты связаны между собой интегрированными отношениями. Педагогический процесс, как динамическая система выполняет свои социально-обусловленные функции при условии его функционирования как целостного явления. Именно связь функционирования определяет оптимальность достижения результата педагогического процесса. Например, изменение в целевом компоненте требует соответствующего изменения в содержательном, изменение содержания требует выбор средств, форм, приемов и т.д.

В.А.Сластенин и другие с позиции целостного педагогического процесса выделяет ряд принципов его организации и руководство деятельностью воспитанников, которые могут быть приемлемы при организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Первую группу представляют: принципы гуманистической направленности педагогического процесса, обеспечения связи с жизнью, принцип соединения обучения и воспитания с трудом на общую пользу, научности, ориентированности на формирование в единстве знаний, умений, сознания и поведения, принцип обучения и воспитания детей в коллективе, преемственности, последовательности, систематичности, наглядности, эстетизации детской жизни.

Вторую группу составляют принципы: сочетание педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников, активности детей в целостном педагогическом процессе, уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему, опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей., прочности и действенности результатов образования, воспитания и развития.

Одна из отличительных особенностей дошкольного образования на современном этапе - активный процесс разработки, освоения и распространения педагогических инноваций, т.е. целенаправленных изменений, которые вносят в систему работы дошкольного учреждения новые, относительно стабильные элементы, обеспечивающие более высокую эффективность педагогического процесса. Слово "инновация" происходит от латинского и в переводе означает "обновление, новинка, изменение".

При организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении инновационного типа учитывались следующие принципы: системность обучения, воспитания и развития, субъектности, формирование ценностных ориентаций, восприятие ребенка как данности, личностно-ориентированная направленность педагогического взаимодействия.

Структуру педагогического процесса образуют взаимосвязанные компоненты: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, результативный.

Целевой компонент включает многообразие целей и задач педагогического процесса в дошкольном учреждении, направлен на сохранение и укрепление здоровья ребенка, формирование у него познавательных интересов, социальной активности.

Среди множества целей и задач, стоящих перед дошкольными учреждениями инновационного типа, мы отмечаем следующие:

1. Формирование творческой личности ребенка через различные виды деятельности и зависимости от творческого потенциала педагога, здоровья, способностей ребенка и запросов родителей;
2. Признание личности взрослого, отвечающего за конечный результат и качество своего труда;

3. Определение направления педагогического процесса на гармонию психофизического, интеллектуального, эмоционального благополучия ребенка, вследствие этого - постоянная работа педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения над поиском новых путей в создании пространственно-предметной среды, системы развивающих отношений;

4. Развитие идей педагогики сотрудничества с наукой, социумом дошкольного образовательного учреждения;

5. Поднятие социально-педагогического статуса и роли дошкольного учреждения в городе, регионе.

Содержательный компонент педагогического процесса отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении. К этим задачам относится физическое, умственное, нравственное, эстетическое и другое воспитание ребенка - дошкольника.

Операционно-деятельностный компонент включает сочетание разнообразных средств и методов, форм взаимодействия педагогов и детей.

Результативный компонент определяет эффективность организации педагогического процесса, характеризует достигнутые успехи в соответствии с поставленной задачей.

"Понятие целостности характеризуют явления, процессы и системы с точки зрения присутствия в них основных компонентов, обеспечивающих во взаимосвязи их функционирование". Главную роль в целостном функционировании педагогического процесса имеют формы взаимодействия педагога и детей. Отсутствие педагогического взаимодействия приводит к исчезновению его целостности.

Целостный педагогический процесс предполагает такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям и оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности: сознание, чувство и волю. Любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, отвечает требованиям целостного педагогического процесса.

Педагогический процесс несводим к единству процессов воспитания и обучения в дошкольном образовательном учреждении, объективно функционирующих как часть и целое. Не может он рассматриваться и как единство процессов умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического и других видов воспитания, т.е. как обратное сведение в единый поток механически вырванных частей из единого целого. Есть единый и неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности дошкольника и специально организуемыми влияниями на него в процессе жизнедеятельности.

Основные аспекты целостности педагогического процесса в содержательном плане обеспечивается отражением в цели и содержании дошкольного образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий; умений и навыков; опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания дошкольного образования не что иное, как реализация единства воспитательных, образовательных, развивающих целей педагогического процесса.

Как видно, первый процесс отражает предметные отношения, второй - собственно педагогические, третий - взаимные, а следовательно, и охватывают педагогический процесс в его целостности.

Организация педагогического процесса как целостного реализуется вследствие единства и комплексного использования всех видов деятельности. Целостность предполагает также единство основных направлений воспитания в дошкольном образовательном учреждении - нравственного, физического, гражданского, духовно-ценностного, трудового и других.

В настоящее время в дошкольном образовании ведущим направлением является акцентирование внимания на изучение личностно-профессионального развития будущих педагогов на основе инновационных образовательных технологий, понимание всей его сложности, знание механизмов и закономерностей педагогического взаимодействия.

Рассматриваемый нами педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении инновационного типа является одной из таких систем. А управление данным процессом представляет собой планомерную деятельность управляющей системы, направленную на осуществление эффективного функционирования и развития объекта управления - педагогического взаимодействия.

Авторы определяют общие признаки образовательного учреждения, как социально-педагогической системы: конкретная общая цель всей совокупности элементов; подчинение задач каждого элемента общей цели системы; выполнение каждым элементом своих функций, вытекающих из поставленных задач; отношения между элементами системы; наличие органа управления; обязательная обратная связь между элементами системы.

Мы полагаем, что данные признаки можно экстраполировать и на педагогический процесс, который является одним из центральных элементов дошкольного образовательного учреждения как системы.

#### **Литература:**

1. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. *Образовательные технологии и педагогическая рефлексия.* СПб: СПб ГУПМ. – 2002, 2003
2. Белая, К.Ю. *Инновационная деятельность в детском саду / К.Ю.Белая.* –М.: Сфера, 2005.- 64с.
3. Кузьмина Н.В., Реан А.А. *Профессионализм педагогической деятельности.* — СПб., 1987. — 184 с.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Аннотация.* В статье раскрываются вопросы связанные с понятием социальной мобильности будущих учителей школьного образования, определяется механизм и противоречия в определении данного понятия.

*Ключевые слова:* мобильность, фактор адаптации, профессиональной деятельности.

L. J. Garayeva

Naberezhnye Chelny Institute  
socio-pedagogical technologies and resources.  
Naberezhnye Chelny, Russia

## PROFESSIONAL MOBILITY AS A MECHANISM OF FUTURE TEACHERS' SOCIAL ADAPTATION

*Abstract.* The article presents issues connected with the notion of social mobility of future teachers of school education, is determined by the mechanism and contradictions in the definition of this concept.

*Keywords:* mobility, adaptation factor, professional activity.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с исследованием профессиональной мобильности будущего учителя школы, которые в свою очередь являются механизмом социально - профессиональной адаптации. Мобильность является фактором для адаптации к меняющимся условиям профессионально-педагогической деятельности.

В научной литературе часто встречаются официальные документы, где прописывают требования, предъявляемые работодателями к специалистам, связанные с «профессиональной мобильностью». Понятие «мобильность» определяется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности соответственно, мобильный человек – это человек подвижный, способный к быстрому передвижению, изменению [1]. В результате многочисленных исследований были выделены виды мобильности: социальная, академическая, культурная, профессиональная и другие.

Целью нашей работы является рассмотрение профессиональной мобильности как фактора дальнейшей адаптации будущего учителя школы в условиях постоянного реформирования системы образования России.

В условиях современной модернизации от учителя требуются мобилизация всех его потенциально внутренних ресурсов, готовность к инновациям, желание постоянно совершенствоваться, обновлять границы своей компетентности, переорганизовывать привычную структуру деятельности. В то же время, как

отмечают многие специалисты, образование – это огромная изменяющаяся система. В ней осуществляется разработка, внедрение новых методик и технологий которые занимают годы. Показателем данного протсеса являются результаты опроса, проведенного Л.В. Горюновой с целью выявления потребностей и возможностей современных учителей к постоянному профессиональному совершенствованию и изменению профессиональной деятельности. Около 58% среди 100 учителей не знают, чего они хотели бы получить в профессиональном плане в ближайшие три года. То есть, более половины опрошенных не определились в направлении, и не имеют конкретной цели своего профессионального развития на краткосрочный период, 30% опрошенных никогда не изменяли свою профессиональную деятельность, а 48% с трудом осваивают новые виды своей профессиональной деятельности. Таким образом, опрос показал, что около половины учителей не имеют опыта осуществления внутренней профессиональной мобильности [3: 427].

Проблема подготовки будущих учителей на базе обучения вузе к условиям постоянной мобильности всегда была актуальна.

Профессиональной мобильности человека как способности менять профессию, является также и условием для адаптации к новым требованиям профессиональной деятельности. Но возникают противоречия в системе образования.

Проведенный анализ теоретических исследований профессиональной мобильности как условия для дальнейшей адаптации выявил ряд противоречий, которые указывают различные авторы.

Первое противоречие связано с пониманием профессиональной мобильности как характеристики действующего специалиста, с одной стороны, и ее изучением преимущественно на стадии профессиональной подготовки (Н.В. Альбрехт [3], Л.В. Горюнова [1: 26], Б.М. Игошев [5: 34-40], М.В. Кормильцева [2: 401] и др.).

Второе противоречие связано с объяснением механизма профессиональной мобильности на уровне качеств личности (адаптивность, коммуникативность, самостоятельность, приспособляемость, целеустремленность). Следует отметить, что рассматриваемый механизм социальной адаптации связана с индивидуальным свойством. В исследовании профессиональной мобильности преподавателя школы индивидуальность рассматривается как одна из главных её элементов.

Третье противоречие связано с нечетким определением понятий «мобильность» и «адаптация». Адаптивность рассматривается как способность к адаптации, приспособлению человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценки за счет присвоения норм и ценностей данного общества [4: 427].

По мнению Ю.Ю. Дворецкой, определение профессиональной мобильности как механизм адаптации личности, позволяет человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением [6: 161]. В нашем понимании профессиональная мобильность выступает как адаптация к изменяющимся условиям осуществления деятельности.

Проведенный анализ различных подходов, адаптацией понимается непрерывный, самостоятельный, внутренне мотивированный процесс, который позволяет изменять свое профессиональное поведение в желаемое направление. Механизм адаптации сопровождает весь период профессиональной деятельности, следовательно, стратегию адаптации, молодой специалист выбирает для себя.

Неразработанным остается вопрос, стратегии профессиональной мобильности. Можно отнести активность преподавателя в освоении новых технологий образования, целеустремленность на собственное профессиональное и личностное развитие. Разработка стратегий профессиональной мобильности как условия для адаптации является основной задачей для нашей системы образования.

Таким образом, рассмотренные проблемные вопросы в изучении профессиональной мобильности как социальная адаптация молодых учителей к школе позволило определить данный механизм как стратегию адаптации к меняющимся образовательным условиям осуществления профессионально-педагогической деятельности. Изучения мобильности осуществляется в процессе профессионализации учителя на всех этапах его профессиональной деятельности. Теоретико-методологической основой исследования определены субъектно-деятельностный и событийно-биографический подходы. Основной задачей является попыткой разработки теоретической модели профессиональной мобильности как условия адаптации, выделение. Принимается гипотеза о детерминированности профессиональной мобильности разноуровневыми индивидуально-психологическими свойствами преподавателей, и различиях в характере детерминации на разных этапах профессионализации [7: 190].

### **Литература.**

1. Альбрехт Н.В. Деятельностно-ориентированное обучение как средство формирования профессиональной мобильности студентов вуза: Автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006.- 26с.
2. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системедополнительного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. - Уфа, 2009. 401с .
3. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России // Дис. ... д-ра пед. н. Ростов-на-Дону, 2006. 427с.
4. Глоссарий по психологии профессионального развития / Сост. А.М. Павлова, О.А. Рудей, Н.О. Садовникова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. С. 62 развивающегося образования России // Дис. ... д-ра пед. н. Ростов-на-Дону, 2006. С. 427 .
5. Игошев Б.М. Профессиональная мобильность учителя: организационно педагогический аспект // Известия Уральского государственного университета. 2008. № 56. С. 34-40.
6. Ильдарханова Ч.И. Особенности социального статуса молодого преподавателя российского вуза: Дис. ... канд. социол. н. М., 2006. 161с .
7. Кормильцева М.В. Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности: Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009. – 190с .

**УДК 378:371.13(045)**

С.Н.Горишенина  
Мордовский государственный педагогический  
институт им. М.Е. Евсевьева,  
г.Саранск, Россия

# ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Аннотация.* В статье представлена технология подготовки бакалавров педагогического образования к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде в условиях введения профессионального стандарта педагога.

*Ключевые слова:* педагогическая технология, педагогическое образование, профессиональная деятельность, профессиональный стандарт, поликультурная образовательная среда.

S.N.Gorshenina  
Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyev  
Saransk, Russia

## TECHNOLOGY OF BACHELOR OF TEACHER EDUCATION TRAINING TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE POLY CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*Abstracts.* The article presents the technology to training of bachelors of teacher education to professional activity in the polycultural educational environment in the context of implementation of the professional standard of the teacher.

*Key words:* pedagogical technology, teacher education, professional activities, professional standard, polycultural educational environment

*Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2015 год. Проект «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».*

В современных условиях решающее значение для будущего российской школы приобретает подготовка учителя в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и профессионального стандарта педагога. В связи с этим требуется разработка оптимальных программ практической подготовки педагогических кадров, ориентированных на достижение новых образовательных результатов, позволяющих овладеть профессиональными компетенциями и трудовыми функциями.

Одним из требований времени является подготовка педагогов к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде. В профессиональном стандарте педагога среди трудовых действий по реализации трудовой функции воспитателя/учителя обозначено «формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде», также определены необходимые знания «особенностей региональных условий, в которых реализуется используемая основная образовательная программа» и необходимые умения педагога по «организации различных видов внеурочной деятельности ... с учетом возможностей ... историко-культурного своеобразия региона», «построению воспитательной деятельности с учетом культурных различий детей» [3].

Оценивая результаты исследований, отражающих решение проблемы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде, в частности формирования этнопедагогической культуры учителя (Г. Ю. Нагорная), полиэтнической педагогической культуры (В. Н. Добросердова), этнокультурной образованности педагогов (Е. С. Бабунова), этнопедагогической компетентности (А. В. Кайсарова, Т. В. Поштарева, С. Н. Федорова), этнопедагогической подготовки будущих педагогов (Т. В. Анисенкова, О. И. Давыдова, Т. А. Дзюба, Н. В. Кергилова, М. Г. Харитонов, Ю. В. Юдина), мы пришли к выводу, что полностью они ее не решают в условиях перехода вузов на новые образовательные стандарты [1].

Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде логически вплетена в процесс общей профессиональной подготовки, требует разработки соответствующих программ, отвечающих требованиям диагностичности и интенсивности обучения, технологического обеспечения данного процесса, моделирования профессиональных ситуаций творческого развития и самореализации бакалавров.

Сценарий и режиссуру процесса подготовки бакалавров педагогического образования к профессиональной деятельности позволяет отразить технология подготовки. Анализ современных исследований показал, что педагогическую технологию рассматривают как проект организации совместной деятельности преподавателя и студента, направленный на решение образовательных задач для получения конкретного и прогнозируемого результата [4]. Обоснование технологии направлено на определение этапов профессиональной подготовки, отбор и конструирование форм, методов, средств обучения в их диалектическом единстве.

Опираясь на культурологическую концепцию содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), согласно которой источником содержания образования является социально-культурный опыт, складывающийся из знаний о мире и способах деятельности, опыта осуществления способов деятельности (умения), опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, с учетом возможностей ее трансформации в процессе подготовки будущего педагога к этнокультурному образованию школьников, определено ее содержание и технология подготовки будущих педагогов к реализации данного процесса. Технология включает в себя следующие этапы: информационный (базовые дисциплины, предполагающие общекультурную и психолого-педагогическую подготовку), оценочно-ориентационный (дисциплины по выбору), рефлексивно-преобразующий (педагогическая практика, учебно-практическая деятельность, квазипрофессиональная деятельность) (см. таблицу).

Наименование этапа	Стратегия этапа	Организационные формы, методы	Продукт этапа
Информационный	Формирование у студентов теоретических	Лекция-диалог, ин-	Способность к

(1-2 курс)	знаний в области культуры, этнокультуры, этнопедагогике, этнопсихологии, знаний особенностей этно- и поликультурного мира, побуждение интереса к проблемам этнокультурного образования	формационная, проблемная, мультимедийная лекции, семинар, дискуссия, диспут, деловые игры, тренинг	осмыслению методологической базы этнокультуры, способность к межэтническому, межкультурному общению, к осознанию ценности толерантного поведения по отношению к представителям иных этносов, их культурам
Оценочно-ориентационный (2 курс)	Овладение способами межкультурной коммуникации, овладение технологиями работы с детским многонациональным коллективом в условиях поликультурной образовательной среды	Дискуссия; методы «экспертов», «мозгового штурма»; работа в группах; тренинг; анализ конкретных ситуаций; ролевые игры; культурный ассимилятор, педагогическая мастерская, case-study, практикум	Способность вести профессиональную деятельность в поликультурной образовательной среде, руководствуясь принципами толерантности, диалога и сотрудничества
Рефлексивно-преобразующий (2-4 курс)	Обеспечение личностной включенности будущего педагога в профессиональную деятельность в условиях поликультурной образовательной среды на основе актуализации смыслов и целей, адекватных формируемой деятельности	Деловая, ролевая игра; проектная деятельность; научно-исследовательская деятельность, иммитационное моделирование, культурный ассимилятор, анализ и решение профессиональных задач, case-study	Способность вести профессиональную деятельность в поликультурной образовательной среде, руководствуясь принципами толерантности, диалога и сотрудничества

Информационный этап включает в себя общекультурную и этнокультурную подготовку, способствует формированию у будущих педагогов представлений о национальных и общечеловеческих ценностях, изучению исторической и социокультурной составляющей этнической культуры. Данный этап предполагает освоение этнокультурологического содержания дисциплин гуманитарного цикла, в том числе с учетом специфики региона. Гуманитарные знания позволяют формировать у будущих педагогов научные взгляды на мир как полиэтническое сообщество людей, знания об этнокультуре являются основой для становления убеждений в важности сохранения и развития культуры родного народа.

Психолого-педагогическая подготовка на данном этапе осуществляется посредством освоения дисциплин профессионального цикла «Педагогика», «Психология», а также дисциплин по выбору соответствующей направленности. Она позволяет формировать представления о психологических особенностях этносов, национальном сознании, этническом менталитете, этнической идентичности, этнопсихологические знания, умения сопровождения профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве, осваивать этнопедагогические традиции воспитания детей.

Оценочно-ориентационный этап включает освоение дисциплины по выбору «Межкультурное взаимодействие в условиях поликультурной образовательной среды». Его целью является формирование готовности бакалавров к организации межкультурного взаимодействия субъектов образовательных отношений в условиях поликультурной образовательной среды. Основные задачи курса предполагают культивирование бережного отношения к представителям различных этнических культур, их языкам, национальным ценностям; ознакомление с теоретическими основами организации межкультурного взаимодействия субъектов образовательных отношений в условиях поликультурной образовательной среды; развитие личностных качеств и способностей бакалавров, позволяющих проектировать, осуществлять, анализировать процесс межкультурного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды; освоение технологий межкультурного взаимодействия.

Рефлексивно-преобразующий этап направлен на практическое освоение форм, методов, средств, технологий организации педагогического процесса в поликультурной образовательной среде в ходе квазипрофессиональной, учебно-практической деятельности. Так, А.А.Марголис, определяя требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога, отмечает, что увеличение практической части образовательной программы позволяет осуществлять: синтез освоенных трудовых функций и профессиональных действий в трудовую единую (профессиональную) деятельность; встраивание слушателя в систему сложных социальных взаимодействий в реальной образовательной организации («вхождение в сообщество практики»); сбор необходимого эмпирического материала, который может стать основанием для научной рефлексии своего педагогического опыта и содержанием психолого-педагогического исследования [2:111]. Исходя из этого, данный этап предполагает имитацию будущей реальной профессиональной деятельности в учебных ситуациях и позволяет реализовать методико-технологическую стратегию. Студенты решают профессиональные задачи в ходе практико-ориентированной подготовки в рамках психолого-педагогических дисциплин, прохождения педагогической практики, выполнения научно-исследовательской работы. На данном этапе применяются имитационные, практико-ориентированные методы, позволяющие погружать студента в квазипрофессиональное пространство (анализ и решение про-

фессиональных задач, case-study, культурный ассимилятор, проектная деятельность и т.д.). Важным является организация самостоятельной работы будущих педагогов в логике профессиональной деятельности.

Качество реализации технологии подготовки бакалавров педагогического образования к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде зависит от комплекса условий:

– личностные (мотивация к осуществлению этнокультурного образования; субъектная позиция будущих педагогов в образовательном процессе; рефлексивность личностно-смыслового отношения к процессу подготовки к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде);

– организационно-педагогические (программно-методическое и ресурсно-информационное обеспечение подготовки; практико-ориентированность содержания подготовки; включение студентов в научно-исследовательскую деятельность; использование проблемных, интерактивных, дискуссионных, имитационных методов и форм);

– аналитико-рефлексивные (обоснованные критерии, показатели и уровни для качественной оценки готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде).

Таким образом, технология подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде предполагает точное инструментальное управление образовательным процессом и гарантированное достижение сформулированных учебных задач.

#### **Литература:**

1. Горшенина С.Н., Якунчев М.А. Состояние и необходимость совершенствования этнокультурной подготовки студентов в условиях педагогического вуза // *Российский научный журнал*. – 2012. – № 31. – С.114-122.

2. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // *Психологическая наука и образование*. – 2014. – Том 19. – №3. – С.105–126.

3. *Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

4. *Технологии этнокультурной подготовки студентов педагогического вуза: учеб. пособие / С. Н. Горшенина, Л. В. Земляченко, М. А. Якунчев [и др.]; под ред. М. А. Якунчева; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 150 с.*

**УДК 378**

*И.Д.Демакова  
Академия повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки  
работников образования,  
г. Москва, Россия*

## **ОПЫТ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

***Аннотация.** Вовлечение студентов в деятельность общественной организации дает им возможность приобрести опыт воспитательной деятельности, отличный от традиционных форм участия в такой деятельности в рамках своего вуза. Многолетний опыт участия студентов разных вузов в деятельности корчаковского лагеря показывает, что волонтерская работа с детьми обогащает жизнь студентов, повышает уровень их образованности, формирует нравственность.*

***Ключевые слова:** студенческая молодежь, воспитательная деятельность, общественная организация.*

*I.D.Demakova  
Academy of Professional Development and  
Professional Retraining of Educators  
Moscow, Russia*

## **STUDENTS' INVOLVEMENT IN THE ACTIVITIES OF THE SOCIAL ORGANIZATION**

***Abstract.** Students' involvement in the activities of the social organization gives them an opportunity to gain experience in the educational activity that is different from traditional forms of participation in such activity within their university. Long-term experience of students from different universities in the Korczak camp shows that volunteer work with children enriches the students' lives, increases their level of education and forms their moral.*

***Key-words:** student youth, educational activities, social organization.*

Вовлечение студентов в воспитательную деятельность – сложная проблема. Известно, что в Советском Союзе существовали разные модели вузовского воспитания. При всей очевидности политического и идеологического прессинга, усилиями думающих и увлеченных педагогов и студентов многие существующие модели оказывались весьма результативными. Существовали модели воспитания технических вузов, где по преимуществу учились мальчики, и модели «девичьих» вузов: педагогических, медицинских и других. При гендерных и других различиях во многом эти модели были похожи: в течение 5-6 лет каждый студент не только получал профессию, но вел общественную работу, участвовал в деятельности своей комсомольской организации, занимался художественной самодеятельностью, творчеством, спортом, туризмом и т.д. С распадом СССР многое в вузовском воспитании было утрачено, разрушено. Однако постепенно традиции начали восстанавливаться, возникли новые направления деятельности, которые отражали глубинные интересы определенных групп молодежи: поисковые отряды, шефство над детскими домами и т.д. Одним из принципиально новых направлений в развитии воспитательной работы со студентами является в настоящее время вовлечение их в деятельность общественных организаций.

Термин «общественная организация» имеет юридический смысл: в статье 8 Федерального закона от 19 мая 1995 г. отмечается, что такая организация основана на членстве в общественном объединении, созданном на основе совместной деятельности для защиты общих интересов и достижения уставных целей

объединившихся граждан. В настоящее время в России существуют общественные организации разной направленности. Особый интерес для нашего исследования представляют социально-педагогические гуманитарные объединения, выступающие инициаторами организации воспитательной работы с детьми, подростками и молодежью.

Именно описание воспитательного потенциала общественной организации социально-педагогической направленности – один из аспектов нашего исследования. Очевидно: каждый студент, который принимает участие в деятельности такой организации, одновременно является членом другой структуры: вуза, в котором он обучается и т.д. Существенное отличие заключается, на наш взгляд, в том, что если в вузе он, в первую очередь, получает профессию, то общественная организация обеспечивает ему «деятельностное поле», которое помогает ему лучше узнать себя, свои способности, возможности. Кроме того, в общественной организации студент выступает как волонтер, доброволец.

Важной задачей нашего исследования было описание системы вовлечения студентов в воспитательную деятельность в рамках общественной организации. В качестве методов реализации этой задачи нами были использованы методы педагогического прогнозирования (прогноз мы понимаем как научное обоснование будущего состояния объекта). Мы использовали метод выявления тенденций развития данного феномена и их экстраполяцию в будущее, метод экспертных оценок и метод моделирования (теоретического и опытно-экспериментального). Наш опыт показал, что теоретическая модель может быть рассмотрена как концепция воспитательной деятельности общественной организации. Эта концепция разрабатывается параллельно с созданием действующей опытно-экспериментальной модели, которая показывает пути реализации теоретических идей, множественность способов, приемов, форм решения практических задач. Нередко опытно-экспериментальная модель опережает теоретические гипотезы и обогащает концепцию.

Наше исследование проводилось на материале деятельности «Российского общества Януша Корчака» (РОЯК) - общественной некоммерческой организации, созданной в России в 1990 году для пропаганды и практического использования педагогического наследия выдающегося польского врача, педагога и писателя Януша Корчака, трагического погибшего вместе со своими воспитанниками в концлагере Трешлинка в августе 1942 года.

Для привлечения студентов в корчаковское движение по инициативе правления РОЯК был создан Молодежный корчаковский Центр. Его презентация состоялась 18 декабря 1991 года на физическом факультете Московского педагогического университета. В сущности, его открытие ознаменовало приход в корчаковское движение студенческой молодежи.

Первые годы деятельности Центра – время сплочения студентов педагогических и других университетов, пришедших в РОЯК на ясный огонь трагической судьбы великого педагога. Собравшись под зеленым корчаковским флагом с золотым клевером, студенты делали первые шаги к Корчаку, постигали педагогику человека с внимательным взглядом детского врача, бесстрашием

близкой дистанции с ребенком, трезвым и уважительным отношением к детям, ироничной манерой общения с ними. В 1992 они участвовали во Всемирном слете молодежи, посвященном 50-летию со дня гибели Януша Корчака в Трешлинке. В эти годы они прочли книгу «Как любить ребенка», отрывки из Дневника, познакомились с корчаковской интеллигенцией Польши и Израиля, Австрии и Голландии, Швейцарии и Франции, Бельгии и Бразилии, США и Германии. И именно в эти годы они начали в свободное время приходить к детям в больницы и детские дома. Заметим, что работа с детьми вовсе не была жертвой, потому что никто не собирался отказываться от того, что называется «студенческая жизнь». Первые молодые члены ММЦ (теперь все называют их просто «корчаки») часто встречались, обожали валять дурака и смеяться до слез, петь песни под гитару, влюбляться и писать стихи, путешествовать, обрастая друзьями и единомышленниками. Но одновременно шел поиск дела, которому было не жалко посвятить молодые годы. С 1993 года таким делом стал детский интеграционный корчаковский лагерь «Наш Дом». Осенью 1993 года после отчета о первом лагере в Таганроге в Варшаве перед профессором А.Левиным, главным корчаковедом в мире, мы получили его оценку нашей деятельности: «Вы идете корчаковским путем в новых условиях, творчески действуете в духе Корчака. Желаю вам и дальше разворачивать эту работу. Это дорога для других». В 1993 году был организован Международный интеграционный корчаковский лагерь «Наш Дом», который сегодня мы с полным правом рассматриваем как действующую опытно-экспериментальную модель.

Международный лагерь «Наш дом» существует более 20 лет. В основе концепции лагеря - идеи Я.Корчака о правах ребенка, о диалоге между взрослыми и детьми как доминанте их взаимоотношений, о пользе педагогического прощения.

На процесс личностного роста детей в лагере положительное воздействие оказывает то, что их жизнь способствует рождению у каждого из них чувства принадлежности к общности. Нередко это компенсирует для многих детей отсутствие настоящей семьи, обеспечивает эмоциональную стабильность их бытия, дает возможность пережить радостные минуты принятия себя взрослыми и детьми, рождает чувство защищенности и психологического комфорта.

Опыт показывает, что условия личностного роста детей разного возраста, социальных групп, рас, национальностей, стран, состояния здоровья; детей из семей разного уровня материального достатка в значительной степени обеспечиваются искренностью, открытостью, готовностью к диалогу, принятием, уважением, эмпатией, помощью и пониманием ровесников и взрослых.

Уникальный проект корчаковского лагеря с самого начала был задуман как организация совместной жизни детей-инвалидов и здоровых детей из детских домов, многодетных, полных и неполных, благополучных и неблагополучных семей, детей из малоимущей прослойки населения и из семей весьма состоятельных «новых русских»; детей с проблемами в обучении и общении, изгоев, не принятых школьными педагогами, и прекрасно успевающих детей; детей трех рас, более двадцати национальностей из разных стран в возрасте от 6

до 17 лет. Таким образом, одна из существенных характеристик лагеря – его интеграционный характер. Интеграция - это общая жизнь детей разных социальных групп, которая пронизана гуманистическими идеями Януша Корчака о правах ребенка, о диалоге между взрослыми и детьми как доминанте их взаимоотношений, о прощении как основном принципе педагогической деятельности. Одна из ведущих корчаковских идей, которая лежит в основе жизнедеятельности лагеря - право ребенка на уважение. По Корчаку, это главное право ребенка. Оно является результатом убежденности педагога в том, что ребенок как человек активный и самостоятельный способен сам организовать свою жизнь. Идея самостоятельности – концептуальная идея Корчака, который был уверен, что только знания, добытые самостоятельно и пережитые ребенком, становятся средством его развития.

В концепции лагеря нашли отражения разработанные Корчаком права ребенка: право на ошибку, на тайну, на уважение детского незнания и труда познания, текущего часа и сегодняшнего дня; мистерии исправления, усилий и доверчивости, права на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на движение, игру, собственность. Многие концептуальные идеи Корчака нашли отражение в Конституции лагеря и других документах.

Одно из самых важных направлений работы с детьми – их интеллектуальное и творческое развитие. В лагере ежедневно работают кружки, мастерские. Дети изучают иностранные языки, поют, рисуют, танцуют, учатся играть на гитаре, активно участвуют в праздниках и конкурсах. Популярны в лагере ролевые игры, психологические тренинги, проводимые вожатыми или приглашенными специалистами.

Важной характеристикой лагеря является его международный характер. Идея организации лагеря как международного появилась одновременно с идеей его создания. Она активно обсуждалась в первом корчаковском лагере в 1993 году в Таганроге. Эта идея брала начало в истории мирового корчаковского движения. Начиная с 1978 года, объявленного ЮНЕСКО годом Корчака в связи со столетием со дня его рождения, движение это приобрело международный характер. В нем принимал участие широкий круг интеллигенции: ученые, педагоги, врачи, журналисты из Польши, Израиля, Голландии, Германии, Швейцарии, Франции, США и других стран. Люди, входившие в международные корчаковские организации, исповедовали общие ценности, отдавали дань глубочайшего уважения Янушу Корчаку, погибшему вместе со своими коллегами и воспитанниками в августе 1942 года в Трешлине. Идея создания лагеря как международной организации проявляется, прежде всего, в его «кадровой политике». В лагере работают вожатыми молодые люди из России, Украины, Голландии, Германии, США, Швейцарии, Испании. В основном это активные участники корчаковского движения в своих странах, студенты педагогических и других вузов, молодые педагоги, социальные работники, психологи, а также переводчики, актёры, музыканты, инженеры, проявляющие интерес к детям и проблемам детства. Жизнь вожатых подчинена правилам, которые выработаны коллективно за годы существования лагеря.

Особая задача – это создание международной команды вожатых. Главный педагогический метод руководителя лагеря в работе с вожатыми, в том числе иностранными, это отказ от их опеки и помощь каждому из них в определении своего особенного маршрута, проходя которым он получает возможность импровизировать, но все равно пройти его от начала до конца. Речь идет о принципе свободы в совместно построенном пространстве. В педагогическом плане главными задачами является обучение работе с детьми, формирование рефлексии, запуск механизмов понимания и организации коммуникаций. Опыт показывает, что самое важное в этих процессах – бережное отношение к энергии поиска каждым молодым человеком (даже в рамках единой команды) своего направления, своего стиля общения с детьми, своего почерка, постоянное побуждение со стороны руководителя их азартного интереса к опыту коллеги, создание творческой атмосферы, всемерное поощрение каждого участника воспитательного процесса за творческую находку.

Международный характер лагеря проявляется и в детском его составе. За 20 лет здесь, помимо российских детей, провели каникулы дети с Украины, а также голландские и немецкие дети, дети из Эстонии, Италии и Канады.

Анализ ответов вожатых на вопросы многочисленных анкет (использование метода экспертной оценки) позволяет сделать выводы, что есть ряд позиций, одинаково значимых для вожатых лагеря «Наш дом» из разных стран мира. К ним мы относим приоритет идей, связанных с судьбой Я. Корчака, интерес к его педагогическому наследию и верность его идеалам; демократический характер сообщества: организация демократического общения; обсуждение и совместная выработка решений по поводу основополагающих документов лагеря: конституции, уклада, организации самоуправления, работы кружков, проведения общелагерных мероприятий; включение в быт лагеря гуманистических традиций, поддерживаемых международными корчаковскими организациями (серьезное внимание правам детей и т.д.), включением в уклад лагеря гуманистических традиций других стран.

С первого дня существования лагеря в центре нашего внимания была проблема эмоционального равновесия вожатых из других стран. Специальные анкеты, направленные на выяснения этих проблем, показали стабильную атмосферу лагеря, что всегда является свидетельством достаточно благополучного развития общности.

В 2012 году Корчаковский лагерь «Наш дом» отметил свой 20-ый юбилей. За прошедшие годы здесь провели каникулы около 2 тысяч детей, проработали вожатыми около 350 молодых людей – студентов и аспирантов – из разных стран.

В конце смены мы попросили вожатых ответить на ряд вопросов. Анализ полученных ответов позволяет нам сделать выводы относительно того, какие проблемы волнуют вожатых в лагере и за его пределами, что их радует и огорчает, что они любят и не любят. Ответы вожатых показали, что для вожатых оказался чрезвычайно важным вопрос о смысле их работы в лагере. Отвечая на

вопрос: «Как вы понимаете главную идею лагеря «Наш дом?», они подчеркивали, что, на их взгляд, главная идея заключается в том, чтобы сделать детей счастливыми, показать им, что они достойны уважения, чтобы дети из неполных семей почувствовали себя частью семьи и дома, где есть папа и мама. И не жалеть ни сил, ни любви!

В лагере их привлекает возможность объединения, сплочения, общения (не «интернетного», а живого), а также терпимость, умение слушать, дружба между здоровыми детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья; интеграция детей разных социальных групп с разными возможностями здоровья, из разных стран и городов в единое сообщество. Радует, что в лагере каждый ребенок имеет возможность быть любимым и уметь любить окружающих.

Главная цель вожатых лагеря – это создание и сохранение особой атмосферы лагеря. Такая атмосфера имеет свою особую радостную яркую окраску, свой «температурный режим» - постоянную теплоту, ее отличает мягкая смена напряжения и покоя, радости и грусти, шума и тишины, в ней есть редкие, но весьма значимые для всех минуты абсолютного единения, интима - полного доверия, множества положительных эмоций, глубоких чувств дружбы и любви.

Создание такой атмосферы – очень сложная психолого-педагогическая задача, ее появление и развитие - результат весьма значительных усилий: обсуждений, диалогов, споров, совместной деятельности - детей и взрослых. Опыт показывает, что дети охотно вовлекаются в создание такой атмосферы, они ее высоко ценят, берегут. Это в сущности то, что запоминается, остается на долгие годы. Этому общему чувству мы дали название - эмоциональная память. Что включает в себя эта деятельность? Для взрослых она включает усилия, направленные на изучение детей, включение их в разнообразную деятельность, вовлечение в творчество, педагогическое обеспечение принятия каждого ребенка детьми и взрослыми. Для детей - постоянное проявление активности, самостоятельности, инициативы, поддержка предложений, которые выдвигают ребята и вожатые, постоянная готовность самому не только во всем участвовать, но стать инициатором того или иного начинания в лагере.

Мощную объединяющую роль в международном лагере «Наш дом» играет корчаковская идеология. Важнейшие педагогические ценности: принцип уважения личности ребенка, выбор диалога в качестве приоритетного способа взаимодействия между взрослыми и детьми, принцип прощения, в котором находит отражение идея доверия к ребенку, веры в его силы, оптимистическая гипотеза относительно его успехов в жизни лагеря и т.д. - педагогический коллектив черпает в творческом наследии Януша Корчака. В лагере также широко используется его опыт, в том числе опыт самоуправления. Именно здесь берет начало гуманистически ориентированная система педагогической деятельности, подходы к организации воспитательного пространства лагеря.

Весьма ценно то, что вожатые из других стран становятся инициаторами оригинальных идей и мероприятий, активно внедряют в жизнь лагеря традиционные формы организации работы с детьми в своих странах, в подготовке

сюрпризов, подарков, в оформлении ярких праздников. Особенно это проявляется, вызывая неизменный восторг всего сообщества, во время традиционных для лагеря Дней Голландии, Германии, России, Татарстана и т.д. Проявляется эта самобытность также в культурных «вкладах» вожатых каждой страны: музыкальных, танцевальных, театральных и других.

Привлечение в лагерь вожатых и детей из других стран стимулирует изучение иностранных языков, а знакомство с культурой и традициями других народов расширяет кругозор детей, воспитывает терпимость к людям других рас, национальностей, религиозных конфессий, позволяет детям ближе познакомиться с культурой и традициями других стран. Все это можно рассматривать как положительные характеристики детско-взрослой общности лагеря «Наш дом».

Заметим, что эта работа продолжается более 20 лет, и сегодня уже хорошо видны положительные стороны этого процесса и его сложности.

Анализируя практику работы «Нашего дома», мы можем в настоящее время выделить ряд этапов процесса моделирования деятельности этого феномена и охарактеризовать каждый из них:

- рождение идеи создания принципиально новой практики: появление в 1991 году на карте России по инициативе добровольцев - группы педагогов, психологов, физиологов - общественной организации «Российское общество Януша Корчака» (РОЯК)), определение смыслов его деятельности;

- выбор в качестве ведущего направления деятельности РОЯК – привлечение в его ряды студентов и рабочей молодежи, поиск направлений деятельности, обеспечивающей активную роль молодежи в развитии корчаковского движения в стране, укрепление связей между молодежью и ветеранами корчаковского движения в России и в мире;

- организация Молодежного Корчаковского Центра, планирование его деятельности, организация работы студентов в детских домах, больницах, школах, вузах;

- на основании глубокого анализа корчаковских идей гуманизации воспитательной деятельности педагога разработка теоретической модели Международного Корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом»;

- внедрение теоретической модели в практику (1993-2015) – в сущности, речь идет о создании действующей опытно-экспериментальной модели корчаковского лагеря, организация работы по анализу результатов его деятельности, обогащению теоретической модели, коррекции путей практической ее реализации, принятие принципиально новых идей развития экспериментальной модели. Роль ОЭ модели: обогащение практики и теории живым эмпирическим материалом.

- пропаганда деятельности студентов и молодежи в корчаковском лагере «Наш Дом», расширение поля внедрения его опыта (Бразилия, Голландия, США и т.д.).

Гуманитарная экспертиза процесса воспитания студентов в рамках общественной организации «Российское общество Януша Корчака».

Исследование показало, что основным результатом стало следующее:

- формирование гуманного отношения студентов, независимо от их профессиональной ориентации, к детству, к детям, к конкретному ребенку;
- формирование интереса к теории гуманистического воспитания, к творческому наследию педагогов-гуманистов, в том числе к наследию Януша Корчака;
- повышение гуманитарной культуры (изучение иностранных языков, продолжение образования в аспирантуре, магистратуре и т.д.);
- активное участие в конференциях, семинарах в России и за рубежом (пробы на научном поприще), подготовка публикаций, докладов и т.д.;
- формирование основ коммуникационной культуры: формирование навыков общения с детьми разного возраста (6-17 лет), с детьми разных социальных групп (дети-инвалиды, дети- сироты, дети из полных, неполных, благополучных и неблагополучных семей, из семей «новых русских», из необеспеченных и бедных семей, с детьми из мегаполисов, малых городов, из сельской местности, из разных стран), детей из разных профессиональных групп, разных культур, разных стран;
- воспитание студентов в рамках общественной организации является дополнением к воспитанию студентов в рамках учебного заведения. Например, вожатые лагеря «Наш Дом» - студенты театральных вузов, обогащают лагерь тем, что получают в своем институте: культура чтения, осмысление текстов, художественное слово, элементы театральной педагогики. Все это делает жизнь лагеря более яркой, красочной, интересной, формирует интерес детей к литературе, театру. С другой стороны, опыт, приобретенный студентами в лагере, обогащает их профессиональную деятельность;
- основные характеристики студентов – участников корчаковского движения: интеллигентность, активность, креативность, ответственность, увлеченность.

### **Выводы.**

Общественная организация «Российское общество Януша Корчака» объединяет под своими знаменами студентов разных поколений из разных стран мира. Работая вожатыми лагеря «Наш Дом», все они проявляют интерес к педагогической деятельности, независимо от того, какова их будущая профессия. Деятельность вожатого много дает им для развития общей культуры, что весьма ценно для их будущей трудовой и семейной жизни. Наш опыт подтверждает: «наложение» воспитательных моделей вуза и общественной организации дает позитивные результаты.

### **Литература**

1. Анисимов О.С. *Методология: сущность и события.*- М., 2007.- 502 с.
2. Демакова И.Д. *Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира.*- М.: АНО «ЦНПО», 2013.- 200с.
3. *Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности. Сборник научных трудов/ Под ред. Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой.*-М.:ИТИП РАО,2009.-304 с.

4. Ромм Т.А., Аникеева Н.П., Киселева Е.В., Пивченко В.П. Феномен воспитания в современной педагогике. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011.- 221 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии.- М., 1995
6. Слободчиков В.И. Антропологические перспективы отечественного образования. – М.- Екатеринбург, 2009.
7. Фоменко С.Л. Концепция и модель профессионального становления и развития педагогического коллектива современной школы. Автореф. докт. дисс. М., 2013 – 52 с.

УДК 337.3

В.М.Демин, О.А.Мацкайлова, И.Ю.Краева,  
ГБОУ СПО МО "Красногорский колледж",  
Г.Красногорск, Россия

## НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В КОЛЛЕДЖЕ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

***Аннотация.** В статье раскрываются главные задачи образовательных учреждений XXI века, подготовка конкурентоспособных специалистов. В системе среднего профессионального образования исследовательская деятельность студентов является важным фактором совершенствования подготовки специалистов, который помогает решать задачи соединения науки и практики. Организация научно-исследовательской деятельности студентов колледжа является продолжением и углублением учебного процесса.*

***Ключевые слова:** реформирование, конкурентоспособные специалисты, исследовательская деятельность, навыки исследования, научно-исследовательская работа, формы исследовательской работы, научный подход, высококвалифицированный специалист.*

Demin V. M., Matskaylova O. A., Kraeva I. Yu.,  
Krasnogorsk College  
Krasnogorsk, Russia

## SCIENTIFIC-RESEARCH WORK OF STUDENTS AT THE COLLEGE AS AN ESSENTIAL PART OF TRAINING HIGHLY QUALIFIED SPECIALISTS

***Abstract.** The article describes the main tasks of the educational institutions of the twenty-first century, training of competitive specialists. In the system of secondary vocational education research work of students is an important factor in the improvement of training of specialists, which helps to solve the problem of connection science and practices. Organization of scientific-research activities of college students is a continuation and deepening of the educational process.*

***Keywords:** reforming, competitive specialists, research work, study skills of research, scientific-research work, forms of research work, scientific approach, highly skilled specialist.*

В условиях социально-экономического реформирования, непрерывного обновления и развития системы образования под воздействием научно-технического и гуманитарного прогресса, конкуренции на рынке труда и образовательных услуг главной задачей образовательных учреждений XXI века становится подготовка конкурентоспособных специалистов, способных вырабатывать и развивать новые идеи, творчески мыслить, адаптироваться и успешно трудиться в динамично-развивающемся обществе.

Современное общество требует от выпускников колледжа новых личностных и профессиональных качеств, среди которых следует отметить способность к приобретению новых знаний, ответственность за выполняемую работу, системное мышление, способность к анализу своей деятельности. Сегодня обществу нужны самостоятельные, инициативные специалисты, которые постоянно совершенствуют свою личность и деятельность, так как они отличаются любознательностью, готовностью к обновлению знаний, высокой восприимчивостью. Они могут преодолеть практически любые возникающие трудности. Наличие у выпускников колледжа исследовательских качеств в дальнейшем может стать основой для их приобщения к научной работе, так как независимо от того, чем будет заниматься будущий специалист (работать по специальности или продолжать учебу в вузе), полученные навыки исследовательской работы положительно скажутся на профессиональной деятельности каждого студента.

Исследовательский подход в обучении не является новым явлением в сфере педагогики. В России идея его использования была впервые выдвинута во второй половине XVIII века. Сегодня исследовательский подход – это важное средство формирования у обучаемых научного мировоззрения, развития познавательной самостоятельности. Его сущность состоит во введении общих и частных методов научного исследования в процесс учебного познания; в организации учебной и внеучебной научно-образовательной, поисково-творческой деятельности; в актуализации внутрипредметных и межпредметных связей; в изменении характера взаимоотношений «преподаватель – студент» в сторону сотрудничества.

В системе среднего профессионального образования исследовательская деятельность студентов является важным фактором совершенствования подготовки специалистов, который помогает решать задачи соединения науки и практики. Организация научно-исследовательской деятельности студентов колледжа является продолжением и углублением учебного процесса. В связи с этим весьма актуальной является научно-исследовательская деятельность в формировании личности студента, так как она привлекает уже в рамках образовательного процесса обучающихся к научным исследованиям и решению производственных, экономических и социальных задач; активно содействует овладению его участниками современных методов и технологий в области науки, техники, производства, методологией и практикой планирования, выбора оптимальных решений в современных условиях; развивает у студентов способности к самостоятельным обоснованным суждениям и выводам; развивает способность использовать научные знания в быстро изменяющихся ситуациях, соответствовать требованиям профессиональной деятельности, научно обосновывать результаты собственного труда. Основной целью организации и развития научно-исследовательской деятельности студентов является повышение уровня научной подготовки специалистов. Привлечение к научно-исследовательской деятельности студентов позволяет использовать их потенциал для решения актуальных проблем в различных отраслях науки и техники.

В образовании цель исследовательской деятельности заключается в приобретении студентами функционального навыка исследования, как универсального способа освоения действительности. Этому способствует повышение мотивации к учебной деятельности и активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе, основой которых является приобретение субъективно новых знаний, то есть самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для конкретного учащегося. Таким образом, под научно-исследовательской деятельностью студента понимается выполнение им творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающим наличие основных этапов исследования в научной сфере (постановка проблемы, изучение теории, сбор материала, его анализ и обобщение, подбор методик исследования, практическое овладение ими, подведение итогов).

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) – это комплекс мероприятий учебного, научного, управленческого и организационно-методического характера, направленный на повышение уровня подготовки специалистов на основе привития студентам навыков научных исследований применительно к избранной специальности. Научно-исследовательская работа студентов организуется и проводится как в учебное, так и во внеучебное время.

Целью научно-исследовательской работы студентов является их практическое ознакомление со всеми этапами научно-исследовательской работы, которая является неотъемлемой составной частью подготовки высококвалифицированных специалистов, имеющих навыки самостоятельной исследовательской работы. Основными ее задачами являются:

- формирование у студентов навыков самостоятельной теоретической и экспериментальной работы;
- ознакомление студентов с современными методами научного исследования, техникой эксперимента, реальными условиями работы в производственных коллективах, техникой безопасности.

Современные требования к специалистам обуславливают особую важность воспитания у студентов стойкого познавательного интереса, развития аналитического и творческого мышления, являющихся неотъемлемыми характеристиками гармонически и всесторонне развитой личности. Учитывая это, в ГБОУ СПО МО «Красногорский колледж» одним из направлений в образовательном процессе является создание условий для формирования у студентов личностных качеств, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда, а также развитие творческой личности, умеющей адаптироваться в современных условиях. Средством достижения поставленной цели является научно-исследовательская деятельность студентов.

Знания, полученные в результате исследования, являются следствием познавательной деятельности, направленной на выдвижение, формирование, объяснение закономерностей, фактов, процессов. Следовательно, это неотъемлемая часть обучения. Исследовательские умения заключаются в способности осознанно совершать действия по поиску, отбору, переработке, анализу, созданию,

проектированию и подготовке результатов познавательной деятельности. Обще-принятыми считаются следующие формы исследовательской работы:

- выполнение лабораторных работ;
- написание рефератов;
- участие в предметных олимпиадах;
- подготовка докладов;
- выполнение заданий, содержащих элементы научных исследований;
- выполнение конкретных нетиповых заданий научно-исследовательского характера в период учебных и производственных практик;
- изучение теоретических основ методики, постановки, организации выполнения научных исследований по курсам специальных дисциплин и дисциплин специализации;
- курсовые, дипломные работы и проекты [3, с. 45].

Исследовательская деятельность в колледже создается через проведение предметных недель; подготовку к олимпиадам различного уровня; подготовку к городским конкурсам «Лучший по профессии»; индивидуальную и групповую работу студентов по подготовке различных проектов.

В учебное время научно-исследовательская работа проводится в виде выполнения курсовых работ или проектов, выпускных квалификационных работ, других видов учебных занятий, имеющих исследовательский характер. Сначала студентов знакомят с основами и элементами научных исследований, развивают навыки самостоятельной работы по углубленному изучению фундаментальных наук, стимулируя интерес к избранной специальности. На этом этапе студенты готовят научные сообщения и рефераты. Затем студенты включаются непосредственно в исследовательскую работу. Им поручаются конкретные теоретические или экспериментальные разработки. Как правило, эти исследования ведутся при выполнении практических, лабораторных, курсовых или дипломных работ, а также при прохождении производственной практики.

В процессе выполнения УИРС студенты должны научиться применять теоретические знания на практике, работать с научной литературой, составлять рефераты и обзоры, решать отдельные теоретические задачи, самостоятельно подготавливать и проводить эксперименты, пользоваться оборудованием, докладывать результаты своих трудов и трудов других авторов. Успех учебно-исследовательских работ студентов определяется их актуальностью и глубиной исследований.

Во внеучебное время научно-исследовательская работа организуется индивидуально или путем участия студентов в работе семинаров, участия в выставках, конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях.

На научно-практических конференциях различного уровня молодые исследователи получают возможность выступить со своей работой перед широкой аудиторией. Это заставляет студентов более тщательно прорабатывать будущее выступление, оттачивает его ораторские способности. Кроме того, каждый может сравнить, как его работа выглядит на общем уровне и сделать соответствующие выводы. Это является очень полезным результатом, так как на раннем

этапе многие студенты считают собственные суждения непогрешимыми, а свою работу - самой глубокой и самой ценной в научном плане. Слушая доклады других студентов, каждый не может не заметить недостатков своей работы, если таковые имеются, а так же выделить для себя свои сильные стороны. Кроме того, из вопросов и выступлений каждый докладчик может почерпнуть оригинальные идеи, о развитии которых в рамках выбранной им темы он даже не задумывался. Включается своеобразный механизм, когда одна мысль порождает несколько новых. Научно-практические конференции, уже исходя из самого названия, включают в себя не только и не столько теоретические научные доклады, сколько обсуждение путей решения практических задач.

Научно-исследовательская деятельность всегда ориентирована на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную или групповую, которую обучаемые выполняют в течение определенного отрезка времени. Данная деятельность всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой, интегрирование знаний, умений из различных областей науки. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение; если практическая — то конкретный результат.

Таким образом, научно — исследовательская работа студентов способствует более глубокому закреплению теоретических знаний, получаемых при изучении различных дисциплин, развивает требовательность к себе, точность в выполнении работы и научную активность обучающихся. Это не только их воспитывает, дисциплинирует, но и помогает адаптироваться в различных ситуациях. В колледже создано студенческое научное общество, основной целью которого стало выявление и поддержка одаренных студентов, стремящихся совершенствовать свои знания в определенных областях науки, учебного предмета, развивать свой интеллект, приобретать умения и навыки научной и исследовательской деятельности под руководством преподавателей. «Дума» решает следующие задачи: создание в колледже условий для укрепления и сохранения лучших традиций, направленных на воспитание у студентов активной гражданской позиции, основанной на уважении к правам и свободам человека, толерантности; формирование человека физически и духовно развитого, адаптированного к современным условиям жизни; формирование у студентов представлений о престижности выбранной профессии; повышение конкурентной способности выпускников на рынке труда; создание в колледже условий для раскрытия творческого потенциала каждого студента и формирования лидерских качеств; вовлечение студентов в спортивную, общественную жизнь группы и колледжа; вовлечение студенческого актива в работу со студентами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, или студентами, находящимися в социально-опасном положении, а также со студентами девиантного поведения.

Активизирована творческая деятельность и самих преподавателей: организуются различные обучающие семинары, где преподавателей знакомят с этапами, видами и формами исследовательской работы. Например, одним из таких

семинаров является «Школа молодого педагога» — это элемент методической работы, объединяющий начинающих специалистов. Целью данного семинара является организация и создание условий для профессионального роста молодых педагогов. «Школа молодого педагога» создана для повышения профессионального мастерства, оказания помощи в выработке индивидуального стиля педагогической деятельности и самосовершенствования преподавателей. Задачами данного семинара являются: повышение уровня информационно-методологической культуры педагогов; оказание помощи в овладении методикой; формирование навыков проведения диагностики и самодиагностики. Заседания «Школы» проводятся один раз в месяц. Темы заседаний определяются возникающими трудностями в подготовке и организации различных типов уроков. Результатом работы данного семинара является создание учебно-методического комплекса по преподаваемым дисциплинам, а также повышение квалификации педагогов.

В настоящее время создается проект нового семинара – «Школа инноваций», где преподаватели будут делиться опытом внедрения новейших образовательных технологий.

В колледже регулярно проводится методическая учеба. Преподаватели проводят различные педагогические исследования, руководят творческой работой студентов. Исследовательская работа обучающихся в колледже может выполняться как индивидуально, так и коллективно. Формы работы определяются в соответствии с уровнем подготовки. В целом, научно-исследовательская деятельность студентов является необходимой составной частью системы подготовки высококвалифицированного, ориентированного на современный рынок труда специалиста, инициативного, способного критически мыслить и продолжать воспринимать инновационные методы и технологии в своем развитии, направленном на достижение высоких результатов.

Таким образом, обучение с систематическим целенаправленным участием студентов в научной и научно-исследовательской деятельности создает условия для становления образовательной системы, реализующей принципы научного подхода к подготовке высококвалифицированного специалиста.

#### **Литература:**

1. Пидкасистый, П.И. *Словарь-справочник по педагогике/Авт.-сост. В.А. Мищериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого.* – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
2. Бордовский, Г. А. *Научно-исследовательская деятельность – решающее условие повышения качества подготовки специалиста /Г.А. Бордовский // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки.* – СПб., 1999. Вып. VII. С. 3–7.
3. Бережнова, Е.В. Краевский В.В. *Основы учебно-исследовательской деятельности студентов / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский.* – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.
4. *Сборник нормативных документов по научной деятельности Нижневартковского государственного гуманитарного университета.* – Нижневартовск.: Издательский центр, 2009. – 160 с.

**УДК 37.017.7**

*А.Р. Дроздикова-Зарипова*

## ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ

*Аннотация.* В статье отражена специфика ценностных ориентаций студентов в представлении студентов младших курсов, обучающихся по направлению психолого-педагогического образования и в представлении преподавателей вуза; выявлены различные аспекты, касающиеся жизнедеятельности и будущей профессиональной деятельности студентов.

*Ключевые слова:* ценности, ценностные ориентации, студенты, преподаватели.

A.R. Drozdikova-Zaripova  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

## THE SPECIFICS OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS- FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

*Abstracts.* In this article were reflected the specifics of value orientations of students in the visualization of students of junior years seeking a bachelor's degree in the sphere of psychology and pedagogics and in the visualization of professors; pointed out different aspects about vital activities and future professional activities of students.

*Keywords:* values, value orientations, students, professors.

В современных социально-экономических условиях в российском обществе изменились жизненные приоритеты, профессиональные предпочтения, у молодежи сформировались новые ценности. В последние годы требования системы образования и общества стали расходиться с реальностью жизни. Эта тенденция вызывает особую тревогу в отношении студенческой молодежи, для которых студенческий период время становления социально значимых жизненных и профессиональных ценностных ориентаций, оказывающих влияние на становление характера и личности в целом. Особенно значима эта проблема в отношении студентов - будущих педагогов и психологов, профессиональная задача которых будет заключаться в формировании ценностей материальной и духовной культуры у своих воспитанников.

Актуальность изучения ценностных ориентаций молодежи подтверждается появлением целого ряда работ, посвящённых разным аспектам этой проблемы. В социальных и психолого-педагогических исследованиях изучаются структура ценностных ориентаций личности в юношеском возрасте [4]; роль ценностных ориентаций в механизме социальной регуляции поведения [6]; взаимосвязи ценностных ориентаций с индивидуально-типическими и характерологическими особенностями личности [2; 11], с профессиональной направленностью [5; 8]; специфика ценностных ориентаций студентов [3; 9] и т. д.

Как справедливо отмечает Л.М. Архангельский [2] ценности, ценностные ориентации и ценностные отношения людей к окружающему миру с развитием

общества претерпевали существенные изменения в процессе формирования насущных потребностей, стремлений к удовлетворению.

В современной науке феномен ценностных ориентаций исследуется с позиций различных психологических направлений. Так, рассматривая направленность личности, Б.Г. Ананьев [1] полагал, что ценностные ориентации отражают направленность личности на определенные ценности в деятельности и поведении.

С позиции системного подхода к изучению человеческой индивидуальности Н.А. Кирилова определяет ценностные ориентации как сложное, многокомпонентное, иерархически организованное образование, детерминированное, с одной стороны, факторами социализации, с другой стороны – всей системой разнородных свойств интегральной индивидуальности [7].

Под ценностными ориентациями студентов И.Н. Шадрин понимает отношение личности, выражающееся в ценностях, интересах, склонностях, направленных на проектирование себя как личности, профессионала, гражданина, семьянина в конкретных педагогических и жизненных условиях [10].

Таким образом, большинство исследователей признает, что ценностные ориентации являются одним из центральных личностных образований, поскольку выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и детерминируют поведение личности.

В рамках нашего исследования был организован констатирующий эксперимент, в котором принимали участие 60 студентов первого и второго курсов, обучающихся по направлению психолого-педагогического профиля, а также 10 человек профессорско-преподавательского состава.

---

Для изучения ценностных ориентаций студентов была использована «полярная» анкета, выявляющая жизненные, материальные, эстетические, нравственные и профессиональные ценностные ориентации студентов. С целью выявления соответствия ценностей, взглядов и убеждений студентов с готовностью их практической реализации применялся опросник для преподавателей по распределению типичных ценностных ориентаций по 18-ранговой шкале.

Для получения более полной картины была разработана анкета, состоящая из 8 вопросов, по которой студенты высказывали свою точку зрения по поводу различных аспектов жизнедеятельности и будущей профессиональной деятельности.

Количественный анализ данных дополнялся частными эмпирическими методами (включенное наблюдение, индивидуальные и групповые беседы со студентами, преподавателями и др.).

На первом этапе исследования была применена 18 - ранговая шкала по которой преподаватели проранжировали ценностные ориентации студентов по степени их важности.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что главным смыслом жизни, как считают преподаватели, для студентов является «материальное благополучие», что отражает общую тенденцию ориентации молодежи на материальные ценности в современном российском обществе.

По степени особой значимости в иерархии ценностных ориентаций студентов младших курсов - будущих педагогов и психологов, по мнению преподавателей, занимают такие ценностные ориентации как образование, семья, здоровье и друзья. Особо важно отметить, что достаточно большое значение для студентов имеют профессиональные ценностные ориентации, так «интересную работу» преподаватели определили на шестой позиции по шкале ценностных ориентаций студентов.

Преподаватели считают, что студентов младших курсов также волнует сохранение «мира и мирной жизни» - 10 ранг, что связано, прежде всего, с увеличением террористических актов по стране и в мире, различных локальных войн.

Угасание эстетических ценностей, их подмена материальными определили невысокие ранговые места таких ценностных ориентаций как «творчество» - 16 позиция, а также «красота природы и искусства» - 17 позиция из 18 возможных.

Поскольку все средства массовой информации буквально обрушивают на молодежь негативную подачу политической жизни, политических лидеров и, наоборот, мощную пропаганду развлечений, это способствовало тому, что ценностная ориентация «развлечение» оказывается для студентов, по мнению преподавателей, важнее чем «участие в политической жизни» (7 и 18 ранги соответственно). Кроме того, отсутствие объединяющей молодежной организации, высокой гражданской культуры приводят к абсентеизму среди молодежи, в результате чего «общественное признание» как ценностная ориентация не составляет лидирующую позицию в мировоззрении студентов (значимость данной ориентации занимает лишь 15 ранг).

Для проверки согласованности мнений экспертов (преподавателей) по изучаемым ценностным ориентациям студентов применялся коэффициент множественной ранговой корреляции (коэффициент конкордации Кендалла). В результате проделанных вычислений получено достоверное значение  $W=0,69$  ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 25,67$  при уровне значимости  $\alpha=0.01$ ), что свидетельствует о высокой согласованности мнений экспертов по оценке ценностных ориентаций у студентов младших курсов, обучающихся по направлению психолого-педагогического образования, по степени их проявления.

Для того чтобы выяснить, на какие именно жизненные, материальные, эстетические, нравственные и профессиональные ценности ориентируются студенты, был использован опросник по которому студенты определяли свое согласие или несогласие с различными суждениями. Все суждения разделены на пять блоков, по семь суждений в каждом. Поскольку в утверждениях применялась пятичленная сбалансированная шкала, которую можно проиндексировать, это позволило провести сравнительный анализ данных по пяти блокам значимых ценностных ориентаций.

На основании полученных результатов можно констатировать, что максимальные значения выявлены по жизненным и профессиональным ценностным ориентациям (4,3 и 4,1 баллов из 5 возможных баллов соответственно).

Таким образом, студенты единодушны в том, что хотят достичь семейного счастья, ценят здоровье и сохранение мира. Они стремятся к расширению своего кругозора и осознают необходимость продолжения образования. Для них важно наличие интересной работы, стремление к достижению вершин профессионального мастерства, при этом они готовы выполнять любую работу, чтобы получить в своей профессии широкие возможности для самореализации.

Нравственные ценностные ориентиры, касающиеся ведения здорового образа жизни, соблюдения норм нравственности и доброй половой этики, осознание губительности алкогольной и наркотической зависимости, также достаточны значимы для студентов и имеют показатели 3,7 баллов.

Материальные ценностные ориентации занимают лишь четвертую позицию в иерархии ценностей студентов младших курсов (3,3 баллов) в отличие от мнения преподавателей, которые утверждают, что студенты наглядно демонстрируют стремление к материальному благополучию. На наш взгляд, студенты - будущие педагоги и психологи стремятся достичь высокого уровня благосостояния, но реально, оценивая свои возможности, они понимают, что выбранная специальность не гарантирует им сразу высокого материального благосостояния.

Важно отметить, что минимальные значения были получены по эстетическим ценностным ориентациям студентов (3,0 баллов). Следовательно, студенты младших курсов пока недостаточно заинтересованы в познании искусства, проявлении творчества и в поиске возможностей для самосовершенствования.

В ходе проведенного анкетирования были получены следующие результаты: из перечисленных главных *жизненных целей* у студентов на первом месте стоит цель – иметь хорошую семью (90%), на втором месте – быть здоровым (85%), на третьем месте – устроиться на хорошую работу (75%) и лишь потом получить хорошее образование (60%).

Интересно то, что у данных респондентов на последних местах оказались такие цели как приобретение дорогих вещей (10%), наличие собственной квартиры и возможность зарабатывать много денег (по 15% соответственно), но при этом открыть свой бизнес готовы 45%, а жить в достатке 55% испытуемых.

В целом для 90% студентов характерен положительный эмоциональный настрой, вместе с тем только четверть испытуемых находится на стадии эмоционального подъема (чувства бодрости). Обнаружено, что состояние неуравновешенности (тревоги) испытывают 10 % студентов и 5 % подвержены апатии.

Среди основных страхов у студентов младших курсов можно выделить следующие: невозможность создания семьи- 60%, опасения остаться без средств к существованию или погибнуть и потерять близких- 50%. Меньше всего студенты испытывают страхи, связанные с трудоустройством на работу (15%) и диктатурой власти (5%). Возможно, это обуславливается тем, что студентов, прежде всего, волнуют насущные проблемы и связанные с ними страхи.

Рассматривая вопрос о мотиве выбора психолого-педагогического направления, 70% студентов дали ответы, что на эту специальность в будущем будет высокий спрос, 40% сделали выбор в связи с тем, что по этой специальности модно учиться и лишь 35% студентов осуществили свой выбор в соответствии с призванием и наклонностями.

При этом на вопрос «Знаете ли вы о специальности, которую приобретаете в Институте психологии и образования» ответили «знаю точно» - 85%, «знаю в общих чертах» - 15% испытуемых.

По мнению студентов младших курсов для получения «хорошей работы» необходимо иметь высокую квалификацию - 60%, связи и знакомства - 45%, обладать специальностью, которая высоко ценится - 35%, уметь ладить с начальством - 30%, быть дисциплинированным и исполнительным - 25%, инициативным и предприимчивым – 20% от общего числа респондентов.

Среди важных качеств ценимых в людях студенты выделили такие как чувство юмора - 85%, ум и общительность по 80%, целеустремленность и отзывчивость – 70%, доброта и инициативность - 60%, воспитанность и уверенность в себе по 55%, обязательность и независимость по 50%, оригинальность и способность отстаивать свою точку зрения по 40%, трудолюбие - 35%. Важно отметить, что на самом последнем месте в рейтинге ценимых качеств оказалось качество «вера в идеалы».

Для студентов наиболее неприемлемы следующие черты характера: жестокость (75%), безразличие (55%), равнодушие (50%), полная распушенность (45%) и склонность к иждивенчеству (40%). К сожалению, лишь для 20% студентов - будущих педагогов и психологов пристрастие к спиртным напиткам является негативной чертой характера.

Обобщая анализ, проведенный выше, можно сделать вывод о специфике ценностных ориентаций студентов:

- часто идеализируют свое будущее, свои возможности и стремятся к самостоятельности и самоутверждению;
- связывают свое будущее именно с той профессией, которую получают в университете, и стремятся достичь вершин профессионального мастерства;
- считают, что создание семьи - это главная жизненная цель;
- полагают, что здоровье дороже всего, в то же время многие ничего не предпринимают для того, чтобы его сохранить;
- в большей степени интересуются беззаботной, праздной жизнью и в меньшей степени - ее сложностями;
- свои личные желания ставят выше общественных;
- преподаватели единодушно считают, что студенты демонстрируют ценностные ориентиры несколько отличающиеся от осознаваемых ценностных ориентаций.

Таким образом, у студентов младших курсов формируется новый уровень ценностных ориентаций и необходим поиск новых резервов для его качественного улучшения.

**Литература:**

1. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. - Л.: ЛГУ. - 1969. –339 с.
2. Архангельский Л.М. *Ценностные ориентации и нравственное развитие личности*. - М.: Знание. - 1978.-64 с.
3. Буравлева Н.А. *Ценностные ориентации студентов*//*Вестник Томского государственного педагогического университета* - 2011. - № 6. – С.124-129.
4. Васина Е.А. *Ценностные ориентации личности в юношеском возрасте: Автореф. дис. канд. пс. наук*. - СПб. - 1993. – 20 с.
5. Долгушина Н.А. *Теоретическое исследование профессионально-ценностных ориентаций* // *Альманах современной науки и образования*. - 2009. - № 11-2. –С.86-87.
6. Зотова О.И., Бобнева М.И. *Ценностные ориентации и механизм социальной регуляции поведения* // *Методологические проблемы социальной регуляции поведения* / Под ред. Е.В. Шорохова. - М., - 1975. - С. 241-254.
7. Кирилова Н.А. *Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старшеклассников*// *Вопросы психологии*. - 2000. № 4. - С.29 – 37.
8. Кузьмина О.А. *Ценностные ориентации работающей молодежи в современной России: дис. ... канд. соц. наук*. - Ставрополь, 2008. - 192 с.
9. Руднева Е.Л. *Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01*. - Кемерово, 2002. - 443 с.
10. Шадрина И.Н. *Формирование ценностных ориентаций студентов учреждений среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08*.- Кемерово, 2005.- 241 с.
11. Шафранская К.Д., Суханова Т.Г. *К вопросу о ценностных ориентациях личности* // *Личность и деятельность*. – Л. - 1982. - С. 108 – 115.

УДК 37.04

Л.И. Еремина  
Ульяновский государственный  
педагогический университет имени И.Н. Ульянова  
г. Ульяновск, Россия

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация.** В статье аргументирована необходимость использования интерактивных технологий, способствующих успешной подготовке студентов к профессиональной деятельности. Показывается влияние интерактивных технологий на креативное развитие личности и профессионально-личностное становление будущего педагога.

*Ключевые слова:* интерактивное обучение, взаимодействие, педагогические технологии, личностно-профессиональное развитие.

L.I. Eremina  
Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov  
Ulyanovsk, Russia

## **INTERACTIVE TECHNOLOGIES PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS**

*Abstracts.* The article argues the necessity of using interactive technologies that contribute to the successful preparation of students to professional activity. Shows the impact of interactive technologies on the creative development of personality and professional and personal formation of future teacher.

*Keywords:* interactive learning, interaction, educational technology, personal and professional development.

В настоящий момент одной из приоритетных задач высшего образования является развитие у будущего специалиста самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира (ст. 48, 50) Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г (273 –ФЗ). Считаем, что интерактивные технологии во многом способствуют решению данной проблемы.

Интерактивное обучение (от англ. interaction – взаимодействие) рассматривается в педагогике как обучение, построенное на взаимодействии обучающихся с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта [5]. В нашем исследовании педагогическая технология рассматривается: в широком смысле, как многомерное понятие, учение о совокупности методов и приемов наиболее оптимального достижения педагогической цели; в узком понимании – наиболее оптимальная последовательность педагогической деятельности (пошаговое выполнение действий), позволяющая получить надежный результат в конкретной ситуации. Как отмечает Н.В. Бордовская [1], в вузовском образовании понятие «педагогическая технология» связано с определенными профессиональными действиями преподавателя, осознанно включающими известный и освоенный им механизм развертывания логики того или иного педагогического процесса как процесса достижения цели или процесса реализации поставленной задач.

Интерактивные технологии предполагают взаимодействие педагога и обучающегося, где активность педагога уступает место активности студентов, а задачей педагога становится создание условий для развития инициативы, самостоятельности и креативности студентов. В психологии [6] взаимодействие, определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Особенность взаимодействия как процесса совместного выполнения неко-

того действия, влияние субъектов этого процесса друг на друга, в его причинной обусловленности. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и их структур.

Интеракционистское (от англ. *interaction* – взаимодействие) направление, основанное на концепциях американского социолога и психолога Дж.Г. Мида, рассматривает характер и особенности протекания процессов взаимодействия. Под социальным взаимодействием (*social interaction*) в интеракционизме понимается непосредственная межличностная коммуникация («обмен символами»), важнейшей особенностью коей признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа («генерализованный другой»), и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Развитие личности с позиций интеракционизма происходит в ходе взаимодействия с другими людьми в обществе и трактуется как система непосредственных коммуникаций, причем структура личности содержит компоненты, обеспечивающие ее активность, а также контроль над собственным поведением согласно нормам социальным, ролям и установкам социальным партнеров по взаимодействию [6].

Таким образом, взаимодействие – процесс и результат изменения индивидуумом поведения другого человека, его установок, намерений, оценок в ходе взаимодействия с ним.

Взаимодействие можно рассматривать как организацию совместных действий индивидов, групп, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу [4]. По мнению А.В. Мудрика, организация социального взаимодействия предполагает следующие этапы: выдвижение и постановка целей, планирование работы, реализации намеченного, анализа проделанной работы.

Выдвижение целей происходит в ходе совместного обсуждения, состоящего из следующих этапов: 1) постановка проблемы («о чем говорим?»); 2) прояснение вопроса («что необходимо решить?»); 3) предложение вариантов решения («каковы все имеющиеся предложения?»); 4) обсуждение вариантов решения (прояснение вопросов, выявление сильных и слабых сторон обсуждаемых вариантов, сомнения в их правильности и пр.); 5) выбор варианта решения («что предпримем?»); 6) внесение изменений, дополнений в обсуждаемый вариант, принятие или снятие варианта; 7) обсуждение шагов по реализации найденного решения, планирование процесса реализации принятого решения.

Особенностью деятельности преподавателя вуза выступает обучение социальному взаимодействию будущих специалистов. Согласно А.В. Мудрику [4], необходимо обучение социальному взаимодействию студентов, которое включает в себя процесс формирования и развития у человека интеллектуальной, психической и социальной готовности к эффективному участию во взаимодействии и освоение им способов практической реализации этой готовности. Обучение социальному взаимодействию студентов происходит через обучение творческому взаимодействию в учебной группе через коллективную творческую деятельность и специально создаваемые воспитывающие ситуации; включение участников

группы в процесс организации жизнедеятельности с помощью различного рода тренингов, игр и этюдов, органично включенных в жизнь группы.

Интерактивные формы проведения занятий способствуют осознанному пониманию и усвоению учебного материала, формированию значимости учебной информации для профессионально-личностного становления будущего педагога, развитию познавательного интереса и активности обучающихся. Интерактивные формы обучения основаны на предъявлении, выработке, столкновении идей, мнений, позиций обучающихся, а иногда и педагогов. К основным формам интерактивного обучения относятся групповая дискуссия, мозговой штурм, кейс-метод, метод проектов, тренинги, деловая игра, работа в малых группах и пр.

Приведем в качестве примера авторскую программу учебного курса «Интерактивные технологии креативного самовыражения личности», реализуемую на факультете педагогики и психологии УлГПУ.

Цель учебного курса – это обучение студентов интерактивным технологиям для применения их в различных сферах жизнедеятельности; углубление знаний по проблеме креативности личности, которая на современном этапе развития образования является актуальной и приоритетной. Задачами учебного курса являются: знакомство и овладение интерактивными технологиями креативного самовыражения личности, обучение методам стимулирования креативности личности; изучение основных этапов творческого процесса, знакомство с психолого-педагогическими аспектами творчества и креативности; раскрытие особенностей и специфики внутригруппового взаимодействия, направленного на развитие творческого потенциала личности; расширение знаний о чувствах и эмоциях, развитие способности их безоценочного принятия, формирование умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций; стимулирование процесса саморазвития и самовоспитания студентов.

Методологической основой реализации учебного курса выступают следующие подходы:

- акмеологический (ориентация на максимальную творческую самореализацию обучающегося в различных жизненных сферах);
- деятельностный (развитие обучающегося происходит в процессе включения в различные виды деятельности);
- гуманистический (становление личности обучающегося представлено как личностный рост и творческое саморазвитие);
- личностно-ориентированный (осуществление индивидуального подхода и создание условий для развития креативности каждого обучающегося в соответствии с его возможностями и потребностями).

Учебный курс «Интерактивные технологии креативного самовыражения личности» состоит из взаимосвязанных блоков (вводный, теоретический, практический и заключительный), рассчитан на 72 часа, из них учебные занятия – 48 часов, самостоятельная работа – 24 часов и завершается зачетом в форме защиты творческого проекта.

Содержание и интерактивное сопровождение учебного курса.

*Тема 1. Сплочение. Принятие совместных решений* (4 часа). Цели, задачи, содержание курса. Характеристики работы учебной группы. Правила работы группы. Упражнения на выявление интересов, ценностей, запросов участников. Диагностика креативности. *Интерактивная форма*: работа в парах, работа в микрогруппах.

*Тема 2. Креативное самовыражение личности* (6 часов). Понятия креативность, творческое мышление, творческое воображение, креативное самовыражение. Вербальная и невербальная креативность. Креативность как характеристика личности. Барьеры креативности и их преодоление. *Интерактивная форма*: тренинговые занятия творческой направленности, групповая дискуссия.

*Тема 3. Креативность и интерактивные технологии развития личности* (8 часов). Методы стимулирования креативности. Интерактивное обучение. Технологии креативного развития личности. *Интерактивная форма*: деловая игра, мозговой штурм.

*Тема 4. Методы осознания и выражения эмоций* (6 часов). Понятие об эмоциях, виды и свойства эмоций. Значение эмоций для креативного самовыражения. Управление и выражение эмоциями. Техника творческого самовыражения. *Интерактивная форма*: дерево решений, психогимнастические упражнения.

*Тема 5. Совместное и индивидуальное творчество* (6 часов). Совместное творчество. Индивидуальное творчество. Технология развития групповой креативности личности. *Интерактивная форма*: анализ практических случаев, обмен опытом.

*Тема 6. Внутренний конфликт и творческая личность* (6 часов). Творчество как основа самореализации личности. Концепции и стратегии творческого развития личности. Творчество – как один из вариантов сублимации конфликтов. Имидж как потенциальная причина внутриличностного конфликта. Технология креативного решения проблем. *Интерактивная форма*: балинтовская сессия, case-study (анализ конкретных ситуаций).

*Тема 7. Защита творческих проектов* (8 часов). Творческий процесс, его этапы и закономерности. Творческое проектирование. Этапы творческого проектирования. Технология творческого проектирования. Условия проведения конкурса творческих проектов. Защита творческих проектов. *Интерактивная форма*: работа в микрогруппах, защита творческого проекта.

*Тема 8. Процедуры для завершения учебного курса. Подведение итогов* (4 часа). Организация окончания учебного курса. Итоговая экспресс-диагностика, рефлексия, подведение итогов. Программа саморазвития креативности личности. *Интерактивная форма*: групповое обсуждение, «Круглый стол».

Педагогическими технологиями на основе активизации и интенсификации деятельности студентов в учебной группе по развитию креативности выступают: технология активного обучения (групповая дискуссия, мозговой штурм и его виды, метод синектики, морфологического анализа и др.), игровые технологии (ролевые, имитационные и деловые игры), игровые технологии (тренинговые за-

нения), технология творческого проектирования, технология решения творческих заданий, технология коллективной творческой деятельности, технология развития групповой креативности и пр.

В процессе изучения учебного курса используются следующие групповые формы работы: свободная творческая дискуссия, балинтовская сессия, проблемный семинар, драматизация, аукцион проектов, решение проблемных ситуаций, деловая игра, обсуждение рефератов и докладов, рецензирование работ, анализ жизненного опыта и др.

Таким образом, активное использование преподавателями интерактивных форм обучения в профессиональной школе позволит значительно повысить уровень подготовки будущих педагогов, способных творчески подходить к решению проблем.

#### **Литература:**

1. Бордовская Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007.
2. Еремина Л.И., Нагорнов Ю.С., Нагорнова А.Ю. Технологии креативного развития студентов технических специальностей // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 1 (часть 1).
3. Еремина Л.И. Формирование креативности студентов в процессе социального воспитания: монография. – Ульяновск: УлГПУ, 2013.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
5. Педагогический энциклопедический словарь / Гл.ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
6. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.

УДК 37. 026

*И.И. Зарецкая,  
АПКиППРО, Москва, Россия*

## **КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема коммуникативной культуры учителя как условия развития личности будущего педагога и возможность высшего педагогического образования в подготовке учителя к гуманному педагогическому общению

**Ключевые слова.** коммуникативная культура, коммуникативная компетентность, высшее педагогическое образование, развитие будущего учителя.

*I.I. Zaretskaya,  
APKiPPRO, Moskva, Russia*

## COMMUNICATION CULTURE AS CONDICION OF PERSONALITY DEVELOPMENT A FUTURE TEACHER

*Abstracts.* This article discusses a problem of teachers communication culture as condition of personality development a future teacher and possibility highest pedagogical education training a future teacher for humane pedagogical communion

*Key words:* communication culture; communication competence, highest pedagogical education; training a future teacher

Государственный стандарт педагога в качестве одной из ключевых компетентностей, характеризующих личность педагога, обозначает коммуникативную компетентность. В то же время Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» обращает внимание на расширение функций высшего образования: качество профессионального образования обеспечит реализация не только профессионально-информативной функции, но и ценностно ориентирующей, социализирующей, культурологической. Выдвигается задача не только обеспечения профессиональных знаний и умений, но и развитие личности будущего специалиста. Следовательно, одной из задач высшего педагогического образования должно быть развитие коммуникативной культуры будущего учителя.

Однако в реальной педагогической практике довольно часто можно встретить проявление недостаточного уровня коммуникативной компетентности. Отвечая на вопрос «Что Вас волнует в общении с учащимися?» слушатели курсов повышения квалификации (Москва, АПК и ППРО, опрошено более 800 педагогов) отвечают: «отсутствие учебной мотивации, пассивность» (35%); «немотивированная агрессия, обидчивость (68%); «зажатость, невозможность вызвать на откровенный разговор» (46%); «невозможность проникнуть во внутренний мир ребёнка, понять его психологическое состояние (27%)». Как видим, волнуют педагогов неподготовленность к продуктивному педагогическому общению.

По отношению к педагогической деятельности внимание к *слову* – обязательное условие успеха во взаимоотношениях. Почему? Потому что *слово, общение* – *главное орудие педагога!* *Словом* можно вдохновить! Неосторожное *слово* может вызвать обиду, страх, неприязнь. В Евангелии – «*Сначала было слово!*» Исключительное значение *слову* как отражению работы души человека придавал А.Н.Радищев. Л.Н.Толстой говорил; «*Слово – это поступок!*» И если он не владеет в совершенстве этим орудием, мы вынуждены говорить о недостаточном уровне коммуникативной культуры.

Основная причина такого положения - направленность учебного процесса педагогического вуза на подготовку по избранной специальности: учителя физики, химии, русского языка и литературы и т.д., и эта предметная специализация заслоняет подготовку к реальному педагогическому взаимодействию. Педагогическая практика могла бы создать реальное пространство тренинга принципиально значимых умений педагога: диагностических, проектных, самоанализа, рефлексии своей деятельности и т.д. Однако традиционно она направлена в первую очередь на развитие когнитивных и операциональных составляющих субъект-

ного опыта будущего учителя, на формирование его дидактических и методических знаний, умений, опыта. Это, естественно, важно для профессиональной подготовки учителя-предметника. Но такой подход не отвечает современным задачам развития профессиональной культуры педагога, так как формирует модель «адаптивного поведения» в профессии (Л.М. Митина).

Изменения в социальной жизни общества и в образовании привели к изменению функций педагога, который из транслятора знаний и опыта становится организатором развивающей, воспитывающей среды, способствующей максимальному раскрытию актуальных и потенциальных возможностей учащихся. Если целью образовательного процесса становится развитие личности, то процесс трансляции знаний воспринимается не как цель образовательного процесса (как это было ранее), а как одно из средств, причем, ведущих средств развития учащихся.

Методологическим основанием перестройки позиции педагога являются идеи гуманистического образования. Определяя приоритетные характеристики педагога - гуманиста, Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич лишь на третье место ставят образованность в сфере преподаваемого предмета и владение педагогическими технологиями [1: 104] Авторы выделяют как интегративную характеристику культуру профессионального поведения, проявляющуюся в ценностях деятельности, способности к рефлексии, саморегуляции собственной деятельности.

Овладение культурой профессионального поведения необходимо, прежде всего, для успешности образовательного процесса, всемерной поддержки развития личности, подготовки ее к позитивному социальному самоопределению. Но в такой же мере это необходимо самим педагогам, чтобы чувствовать себя комфортно и уверенно, несмотря на объективные проблемы и субъективные трудности.

С.Л. Братченко говорит о фасилитаторской (поддерживающей) способности педагога как о сочетании пяти искусств: искусства уважения, искусства понимания, искусства помощи и поддержки, искусства договора, искусства быть самим собой[2].

Коммуникативная культура становится фактором профессионализма педагога, если её основы закладываются в процессе профессиональной подготовки будущего учителя. Это возможно при трёх условиях: овладении секретами педагогического общения в процессе обучения; реализации потенциала педагогической практики для формирования опыта продуктивного общения; влияния стиля взаимоотношений в образовательном пространстве вуза на утверждение гуманных отношений в межличностном взаимодействии.

Р.Бернс утверждал, что «события, происходящие в классе, по своей сущности имеют психотерапевтическую направленность. Учитель, выступая по отношению к школьнику как значимый другой, должен испытывать и демонстрировать готовность к его безусловному внутреннему принятию, аналогичную тем установкам, с которыми подходит к пациенту психотерапевт. Необходимым

условием этого является ощущение учителем убеждённости в своей личностной и профессиональной компетентности» [3: 310].

Овладеть такой компетентностью помогут тренинги общения, анализ педагогических ситуаций, ролевые игры, имитирующие отношения между субъектами образовательного процесса, т.е. необходима практическая направленность учебных курсов по коммуникативной культуре. Педагогическая практика должна помочь в овладении методами гуманного общения в процессе межличностного взаимодействия, гуманистический характер которого утверждал в своей деятельности В.А. Сухомлинского [4: 33].

Освоению коммуникативной культурой способствует стиль взаимоотношений, сложившийся в педагогическом вузе. При благоприятном нравственно-психологическом климате студенты усваивают опыт педагогики взаимодействий, основанной на уважении и доверии, в непосредственном деловом и неформальном общении с педагогами, однокурсниками, руководителями педагогической практики. Зависимость развития коммуникативной культуры студентов от уклада, стиля межличностных отношений в конкретном вузе выдвигает необходимость одновременного развития коммуникативной культуры преподавателей, организаторов воспитательной деятельности.

В академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования сложился опыт повышения коммуникативной культуры профессорско-преподавательского состава вуза. Организуя курсы повышения квалификации по теме: «Организация развивающего воспитательного пространства вуза», мы особое внимание обращаем на методы саморазвития своего коммуникативного потенциала каждым членом коллектива и развитие культуры межличностного общения в коллективе как характеристику благоприятного уклада образовательной организации.

Организаторы воспитательного процесса в вузе обычно жалуются на то, что трудно привлечь профессоров, преподавателей к участию в воспитательных мероприятиях. В связи с этим обращаем внимание на том, что наиболее продуктивный способ участия профессорско-преподавательского состава в воспитании будущих учителей - совместная со студентами проектная, исследовательская деятельность, в процессе которой преподаватели передают студентам не только опыт организации исследования, но и богатство своей собственной души, свой стиль гуманных взаимоотношений в совместной деятельности.

При заключении с академией договорных отношений на повышение квалификации своих сотрудников, вузы обычно планируют проведение курсовой подготовки в рамках школы кураторов, и это позволяет повысить коммуникативную компетентность всего преподавательского состава. Слушатели осваивают психологические закономерности общения; анализ конкретных педагогических ситуаций позволяет развивать эмпатию, способность к рефлексивному контролю своего собственного педагогического поведения, учесть «секреты» продуктивного общения.

Таким образом, развитие коммуникативной культуры будущего учителя как условия его успешной самореализации в самостоятельной профессиональной деятельности возможно в процессе высшего педагогического образования при выполнении следующих условий:

- направленность всего процесса профессиональной подготовки на личностное развитие будущего учителя;
- введение спецкурсов, способствующих практическому освоению коммуникативной культуры: «Психология общения», «Педагогическая риторика», «Культура речи», «Основы делового этикета» и др.;
- реализация потенциала педагогической практики для формирования опыта продуктивного, гуманного общения с субъектами образовательной организации (учащимися, их родителями, учителями, руководителями);
- обеспечение профессиональной направленности социальной практики студентов: работа в оздоровительных лагерях, волонтерское движение по проявлению заботы о детях, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях, шефство над детским домом, специализированным интернатом для детей с ОВЗ;
- проведение тренингов педагогического общения специалистами психологической службы, а при отсутствии таковой в вузе – преподавателями кафедр психологии;
- развитие профессиональной гордости, уважения к мастерам педагогического труда на материале этнопедагогике и традициях образовательной организации;
- одновременно с развитием коммуникативной культуры студентов повышать уровень педагогической культуры профессорско-преподавательского коллектива;
- передавать студентам опыт гуманных отношений в совместной с преподавателями проектной, исследовательской деятельности.

### *Литература*

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В., Педагогика. Ростов на/Д, 1999
2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М., Смысл, 1999.
3. Р. Бернс, Развитие Я-концепции и воспитание. М., «Прогресс». 1986
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям//Избр. пед. соч.: в 3т., Т.1.-М.: Педагогика, 1979.

**УДК 378.1**

*Ю.Н. Зиятдинова, А.М. Кочнев*  
*Казанский национальный исследовательский технологический университет*  
*г. Казань, Россия*  
*Куан Динь Кхоа, Буй Динь Ньи*  
*Индустриальный университет Вьетчи*  
*г. Вьетчи, Вьетнам*

## СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ ВЬЕТНАМА<sup>2</sup>

*Аннотация:* В данной статье дается анализ сетевого взаимодействия как принципа реализации международного сотрудничества в области инженерного образования. Рассматривается международное сотрудничество России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Дается характеристика Вьетнама как перспективного партнера России в инженерном образовании. Описывается опыт сотрудничества Республики Татарстан и региона Северного Вьетнама на примере сетевого взаимодействия Казанского национального исследовательского технологического университета с партнерами во Вьетнаме для подготовки инженерных кадров для промышленных предприятий, а также научно-педагогических кадров для инженерных вузов Вьетнама.

*Ключевые слова:* сетевое взаимодействие, международное сотрудничество, интернационализация, инженерное образование, преподаватель инженерного вуза, страны АТР, Вьетнам

Julia Ziyatdinova, Alexandr Kochnev  
Kazan National Research Technological University  
Kazan, Russia  
Quan Dinh Khoa, Bui Dinh Nhi  
Viet Tri University of Industry  
Viet Tri, Vietnam

## NETWORKING IN TRAINING ENGINEERING EDUCATORS FOR UNIVERSITIES OF VIETNAM

*Abstract:* The paper gives an analysis of networking as a principle for international cooperation in engineering education. International collaboration between Russian and Asia Pacific region is described. Vietnam is characterized as a prospective partner of Russia in implementing joint engineering education programs. The experience of collaboration between the Republic of Tatarstan and Northern Vietnam is shown through the example of Kazan National Research Technological University and its partners for training engineers for industrial enterprises and engineering educators for universities in Vietnam.

*Keywords:* networking, international cooperation, internationalization, engineering education, engineering educators, Asia Pacific region, Vietnam

Глобализационные и интеграционные процессы принципиально меняют векторы развития современного общества, и система высшего образования не является исключением. Ответом на них являются процессы интернационализации, вследствие которых преобразуется деятельность университетов, появляются новые формы и принципы представления образовательных услуг и реализации научных исследований, на первый план выходит международное сотрудничество [1].

Сетевое взаимодействие представляет собой новый принцип осуществления международного сотрудничества в высшем образовании. Данный принцип

---

<sup>2</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ «Проектирование и реализация модели сетевого взаимодействия региональных вузов России и Вьетнама с целью интернационализации инженерного образования», проект № 15-26-09001.

предусматривает разностороннее многоуровневое системное сотрудничество таких субъектов сетевого взаимодействия как университеты, научные учреждения, промышленные предприятия, органы государственного управления, а также другие партнеры, интересы которых совпадают. Система характеризуется наличием многосторонних вертикальных и горизонтальных связей между партнерами, образуя тем самым «сетку» сотрудничества. Идеальной структурой для реализации различных моделей сетевого взаимодействия становится создаваемый в итоге научно-производственно-образовательный кластер [2].

Целью сетевого взаимодействия в образовании является подготовка конкурентоспособного специалиста, который может адаптироваться к быстро меняющимся условиям международного рынка труда. Очевидными характеристиками конкурентоспособного специалиста являются «планетарное мышление», способность к постоянному саморазвитию и самообразованию, а также готовность к инновационной деятельности [3]. Такой специалист может работать в любой сфере, но особенно полезным он может быть в реализации образовательного процесса в качестве преподавателя инженерного вуза, передавая студентам на практике все собственные ценные навыки.

Сотрудничество в форме сетевого взаимодействия чрезвычайно эффективно при совместной образовательной деятельности с международными партнерами, так как позволяет учитывать и адаптироваться к межкультурным особенностям, политико-экономическим различиям, использовать зарубежные ресурсы и технологии, а также решать возникающие проблемы наиболее быстрым и удобным способом.

В настоящее время особый интерес для развития международной образовательной деятельности российских университетов представляет Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР) как зона, где происходит наиболее динамичный рост в течение последнего десятилетия. Экономическими предпосылками для такого сотрудничества является высокий спрос в данном регионе на российские энергоресурсы, потенциальный спрос на специалистов в данной сфере, а также крупнейший рынок капитала. Россия придает особую значимость развитию отношений с государствами АТР, что обусловлено территориальным расположением страны, а также заинтересованностью в экономической кооперации. С точки зрения сотрудничества в области образования, АТР является перспективным регионом, в котором уже сегодня обучается одна треть всех студентов мира, и эта цифра неизменно растет каждый год [4].

Наряду со стремительно растущими новыми индустриальными странами, так называемыми «азиатскими драконами» (Южная Корея, Тайвань, Сингапур, Гонконг) и «азиатскими тиграми» (Тайланд, Малазия, Индонезия, Филиппины), в АТР есть и другие, развивающиеся страны, которые, несмотря на большой потенциал ресурсов и благоприятное геополитическое расположение, пока еще отстают от своих соседей по качеству жизни. Одной из таких стран является Вьетнам.

Исторически Вьетнам является давним партнером России в разных сферах экономики; до конца 1980-х гг. практически все внешнеэкономические связи

Вьетнама были направлены на СССР и на страны социалистического лагеря. Высшее образование являлось значительной составляющей данного партнерства. К сожалению, в 1990-е гг. многие связи были утрачены из-за распада социалистической системы, однако в настоящее время идет активная работа по их восстановлению в новом формате [5].

Рассмотрим реализацию принципа сетевого взаимодействия в высшем образовании Российской Федерации и Социалистической Республики Вьетнам на примере опыта международной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ).

Успешным проектом сетевого взаимодействия КНИТУ во Вьетнаме можно считать кооперацию с инженерными вузами Северного Вьетнама в академической, научной и административной сферах. Важной характеристикой проекта является то, что он направлен на налаживание взаимодействия между передовыми региональными индустриальными центрами двух государств, а именно Республики Татарстан и Северного Вьетнама.

Данное межрегиональное сотрудничество активно поддерживается высшим руководством, что подтверждается визитом делегации Республики Татарстан, возглавляемой Президентом Р.Н.Миннихановым, в Ханой в сентябре 2014 г. Оба региона характеризуются развитым промышленным производством, которое постоянно наращивается, особенно в нефтехимическом секторе, что обуславливает необходимость сотрудничества в техническом образовании как для подготовки инженерных кадров для вьетнамских предприятий, так и для подготовки преподавателей инженерных дисциплин для университетов.

Кроме того, формирование сети вьетнамских партнеров подчинено цели сотрудничества именно в области инженерного образования, поэтому в ее состав вошли те вузы, которые находятся в ведомстве Министерства промышленности и торговли Вьетнама. На данный момент сеть насчитывает 12 вьетнамских университетов, с которыми КНИТУ имеет договорные отношения, среди которых:

1. Ханойский индустриальный университет, г. Ханой;
2. Ханойский университет науки и технологии, г. Ханой;
3. Индустриальный университет Вьетчи, г. Вьетчи;
4. Данангский технологический университет, г. Дананг;
5. Университет Зюй Тан, г. Дананг;
6. Университет Тай Нгуен, г. Тай Нгуен;
7. Хошиминский технологический университет, г. Хошимин;
8. Университет им. Тон Дык Тханга, г. Хошимин;
9. Государственный технический университет им. Ле Куи Дона, г. Ханой;
10. Ханойский научный университет;
11. Университет Винь, Нгеан;
12. Университет постдипломного образования в области науки и технологии, г. Ханой.

Ученые из этих университетов регулярно участвуют в качестве слушателей и докладчиков в международных научных школах, проводимых на базе КНИТУ. Такое сотрудничество способствует повышению квалификации вьетнамских

преподавателей, позволяет определить перспективы совместных научных исследований. В рамках международных научных школ выстраиваются сетевые партнерства не только между российскими и вьетнамскими учеными, но и представителями других стран.

Данный опыт становится возможным благодаря тому, что многие преподаватели вьетнамских технических университетов получали свое основное образование и обучались в аспирантуре в российских университетах, вследствие чего свободно владеют русским языком.

Технические университеты Вьетнама переживают в настоящее время новый виток своего развития, им необходимы преподаватели, владеющие современными технологиями и методиками обучения. Кроме того, существует острая необходимость в новых учебных материалах. Примером взаимодействия в данном направлении является передача во вьетнамские вузы ряда учебников и методических пособий профессоров КНИТУ для перевода на вьетнамский язык, среди которых особенно востребованы книги по физике и химии полимеров [6].

Для перевода на вьетнамский язык вузу передан ряд учебников и методических пособий, изданных КНИТУ.

Более того, уже имеющиеся связи позволяют двигаться и развивать дальнейшее сотрудничество между странами в сфере подготовки преподавательских кадров с привлечением новых партнеров. Так, совместно с Министерством образования и подготовки кадров Социалистической Республики Вьетнам КНИТУ с 2014 г. приступил к реализации целевой программы обучения вьетнамских аспирантов, которые в дальнейшем вернутся в свои университеты для ведения научной и образовательной деятельности.

Сеть партнеров КНИТУ во Вьетнаме не ограничивается университетами и другими образовательными структурами, включая в себя также и Российский центр науки и культуры (РЦНК) в г. Ханое, совместно с которых реализуются программы обучения вьетнамцев русскому языку и культуре.

Реализация принципа сетевого взаимодействия позволяет КНИТУ выйти на принципиально новый уровень сотрудничества не только с Вьетнамом, но и другими странами региона. Так, КНИТУ выступает со-организатором Международной конференции по химическим и биологическим микрофлюидам для Азиатско-Тихоокеанского региона в ноябре 2015 г.

Таким образом, пример реализации принципа функционирования в формате сетевого взаимодействия КНИТУ и партнеров во Вьетнаме свидетельствует о его эффективности и позволяет говорить о возможностях переноса данного принципа на другие сферы образовательной деятельности и другие направления международного сотрудничества для развития академической мобильности и подготовки преподавателей инженерных дисциплин нового формата.

### *Литература*

*1. Осипов П.Н., Иванов В.Г., Зиятдинова Ю.Н. По пути интернационализации инженерного образования (опыт КНИТУ) // Высшее образование в России. 2014. №3. С. 117-123.*

2. Овсиенко Л.В., Зимина И.В., Клинцева Н.Н., Мюллер Ф. Сетевое взаимодействие в рамках социального партнерства, реализуемого научно-образовательным кластером. // *Высшее образование в России*. – 2013. – № 12. – С. 55-59.
3. Осипов П.Н., Зиятдинова Ю.Н. Глобализация как фактор саморазвития студентов. // *Высшее образование в России*. – 2015. – № 1 – С. 140-145.
4. Гурулева Т.Л. Единое образовательное пространство в АТР. // *Высшее образование в России*. – 2014. – № 12. – С. 134-140.
5. Новакова О.В. Вьетнам и мировое сообщество: контакты, взаимодействие и влияние (некоторые аспекты). // *Вьетнамские исследования*. – 2014. – № 4. – С. 28-48.
6. Кочнев А.М., Заикин А.Е., Галибеев С.С., Архиреев В.П. *Физикохимия полимеров*. – Казань: Изд-во «Фэн», 2003. – 512с.

УДК 378.14 (045)

Т.А. Исаева  
Ижевский государственный технический  
университет имени М. Т. Калашикова  
г. Ижевск, Россия

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности использования педагогического тренинга в период проведения практики студентов – будущих педагогов профессионального обучения. Описаны ключевые моменты проведения педагогического тренинга. Обозначены принципы его проведения. Приведен пример педагогического тренинга, в основу которого положено использование деловой игры «Колледж», где студенты оценивают педагогическую деятельность друг друга на основе техники SWOT-анализа.

**Ключевые слова:** педагогический тренинг, принципы педагогического тренинга, SWOT-анализ

T.A. Isaeva  
Kalashnikov's Izhevsk State Technical University  
Izhevsk, Russia

## PEDAGOGICAL TRAINING AS A METHOD OF ORGANIZATION PRACTICE FOR FUTURE TEACHERS

**Abstract.** The article describes the features of pedagogical training during the practice for students - the future teachers. Describes the key points of the pedagogical training. There are principles of its holding. An example of teacher training, which is based on the use of business game "College", where students evaluate each other's teaching career on the basis of the SWOT-analysis techniques.

**Keywords:** pedagogical training, the principles of pedagogical training, SWOT-analysis

Внедрение в образовательный процесс высшей школы компетентностного подхода и федеральных государственных образовательных стандартов способствовало более целенаправленному использованию различных интерактивных методов обучения.

Практический опыт показывает, что реализация интерактивных методов пробуждает у студентов интерес к профессии, способствует эффективному усвоению учебного материала и формированию такой комплексной характеристики, как профессиональная компетентность.

В Ижевском государственном техническом университете имени М.Т. Калашникова интерактивные методы обучения используются в рамках *педагогического тренинга* студентов – будущих педагогов профессионального обучения при организации их педагогической практики [1; 2; 3].

Под *педагогическим тренингом* понимается интерактивная форма организации квазипрофессиональной учебной деятельности студентов, направленная на развитие их личностных качеств и повышение готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности. Виды деятельности, указанные в ФГОС ВПО по направлению подготовки «Профессиональное обучение», определяют *типологию педагогических тренингов: учебно-профессиональный, научно-исследовательский, образовательно-проектировочный и интегративный* [1; 2].

Организация педагогических тренингов базируется на *принципах* непрерывности, системности и интерактивности.

*Принцип непрерывности* предполагает «встроенность» тренинга во все виды и формы учебных занятий студентов на всех этапах их обучения, а не только в период практики. Это обусловлено тем, что количество часов, предусмотренное учебным планом на педагогическую практику, явно недостаточно и не позволяет обеспечить готовность обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

*Принцип системности* отражает системный характер содержания педагогических тренингов, охватывающих все виды профессионально-педагогической деятельности (самостоятельное проведение занятий, тьюторство, разработка учебно-методической документации; участие в научно-исследовательской деятельности и др.) в рамках профильных для будущего педагога профессионального обучения дисциплин («Физические основы современных технологий», «Введение в стандартологию образования», «История физики для будущих педагогов профессионального обучения и др.).

*Принцип интерактивности* предусматривает интенсивное межсубъектное взаимодействие педагога и студентов, направленное на совершенствование их моделей поведения и деятельности. Реализация данного принципа возможна при использовании деловых игр, SWOT-анализа, решении ситуационных заданий и других методов, включенных нами в структуру педагогического тренинга.

Так, в рамках интегративного тренинга совместно со студентами третьего курса была разработана, а затем и проведена деловая игра «Колледж». Для каждой роли (директор, методист, преподаватель, работодатель и др.) выявлены профессиональные функции, необходимые для их выполнения, компетенции и критерии оценки уровня их сформированности.

В зависимости от количества студентов в группе варьируется количество ролей. Роли назначаются в ходе коллективного обсуждения с учетом личностных качеств и интересов студентов.

Например, функциональные обязанности методиста включают проверку у практиканта-преподавателя конспекта занятия, согласование формы его проведения, анализ доступности материала для учащихся и др. Это требует сформированности таких компетенций как: способность прогнозировать результаты профессионально-педагогической деятельности; способность выполнять работы соответствующего квалификационного уровня; готовность к разработке, анализу и корректировке учебно-программной документации подготовки рабочих, специалистов; готовность к производительному труду и др.

Значимость компетенций и критерии их оценивания определялись методом групповых экспертных оценок с привлечением в качестве экспертов квалифицированных преподавателей, в том числе из системы среднего профессионального образования.

Каждый студент - «педагогический работник» оценивает «преподавателя» с точки зрения своей и его игровой роли по определенным ранее критериям с помощью алгоритма SWOT-анализа [2; 3]. Данный алгоритм представляет возможным студенту-практиканту «моделировать» возможные ситуации, возникающие в профессионально-педагогической деятельности с учетом указания по окончании проведения занятия на основе само- и взаимо- анализа достоинств и недостатков используемых методов, поведения, перспектив и тех трудностей, которые могут возникнуть в будущей профессионально-педагогической деятельности практиканта.

Таким образом, разработка и внедрение комплекса педагогических тренингов как интерактивных способов по подготовке студентов обеспечивает непрерывность практической подготовки и создает условия системного формирования общекультурных и профессиональных компетенций

#### **Литература:**

- 1.Исаева Т.А. Учебно-профессиональный тренинг как способ организации педагогической практики студентов / Т.А. Исаева, Шихова О.Ф. // Вестник Ижевского гос. техн. ун-та. - №4 (64). – 2014. – С. 185 – 187.
- 2.Исаева Т.А. Тренинг как форма организации педагогической практики студентов / Т.А. Исаева, Шихова О.Ф. // Образование и наука. - №9 (118). – 2014. – С. 98 – 112.
- 3.Исаева Т.А. Организация педагогического тренинга студентов по подготовке к научно-исследовательской профессиональной деятельности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XLII Международной научно-практической конференции. Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. – С. 78 – 83.
4. Шихов Ю.А., Шихова О.Ф. Модель мониторинга качества образования в условиях компетентностного подхода // Международное научное издание «Современные фундаментальные и прикладные исследования», 2013. –№4 (11).– С.35 – 39.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

*Аннотация.* В статье раскрываются специфические особенности организаторской компетенции; обосновывается образовательный потенциал дисциплины «Современные методы и технологии воспитания», ее цели, задачи, основное содержание, виды заданий.

*Ключевые слова:* компетенция, организаторская компетенция, студенты, социальный педагог, учебная дисциплина.

*N.N. Kalatskaya  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia*

## **EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE DISCIPLINE "MODERN METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION" IN THE FORMATION OF STUDENTS-FUTURE SOCIAL TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMPETENCE**

*Abstract.* The article describes the specific features of the organizational competence; substantiates the educational potential of the subject "Modern methods and technologies of education", its goals, objectives, main content, types of tasks.

*Keywords:* competence, organizational competence, students, social educator, academic discipline.

В современном обществе актуальной остается проблема повышения качества подготовки специалистов, готовых профессионально осуществлять социально-педагогическую деятельность. Современная социально-экономическая ситуация состоит в том, что многие слои населения оказались социально незащищенными. Задача социальных педагогов- помочь взрослому, ребенку ориентироваться в меняющемся мире, в поиске своего места в жизни. Деятельность социального педагога исключительно сложна и многогранна. Выпускник вуза должен уметь осуществлять разнообразные виды профессиональной деятельности: социально-педагогическую, диагностическую, коррекционно-развивающую и реабилитационную, профилактическую, правозащитную, культурно-просветительскую, организационно-управленческую, методическую. Культурно-просветительская деятельность предполагает организацию разносторонней, социально приемлемой культурно-досуговой деятельности детей и подростков; проведение профориентационной работы с детьми и подростками; пропаганда социально-

педагогических знаний [3]. Для осуществления культурно-просветительской деятельности будущему специалисту - социальному педагогу необходима развитая организаторская компетенция.

По мнению Суранова В.Г. «организаторская компетенция студентов педагогического вуза представляет собой их способность к осуществлению организаторской деятельности на основе приобретенных знаний, умений, навыков, накопленного опыта и развитых способностей» [4].

Под организаторской деятельностью Н.В. Кузьмина понимает «выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности» [2].

По нашему мнению, одним из возможных факторов формирования у студентов организаторской компетенции является изучение учебной дисциплины «Современные методы и технологии воспитания».

Данная учебная дисциплина включена в Цикл профессиональных дисциплин и относится к базовой (общепрофессиональной) части, к модулю «Теоретическая и практическая педагогика и психология». Реализуется на 1 и 2 курсах [1].

Программа курса «Современные методы и технологии воспитания» опирается на основные концептуальные идеи курсов педагогики и психологии. В данном курсе главное место отводится получению студентами теоретических основ современных воспитательных технологий, практическому овладению методами и технологиями, выработке профессиональных умений по организации всех видов воспитательной деятельности в школе на основе современных воспитательных подходов.

В основу лекций данного курса положены работы ведущих специалистов - И.П. Иванова, В.Г. Кукушина, С.Д. Полякова, Г.К. Селевко, Н.Е. Щурковой и др. Освоение дисциплины предусматривает раскрытие основных понятий воспитания: воспитание, педагогическое взаимодействие, воспитательный процесс, форма, метод, воспитательная технология.

*Целью* освоения дисциплины «Современные методы и технологии воспитания» является формирование у будущих социальных педагогов представлений о современных воспитательных технологиях, а также умений применять в работе со школьниками воспитательные технологии.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

*Знать:* историю развития педагогических технологий в России; этапы конструирования педагогического процесса: прогнозирование и проектирование; основные формы, методы воспитательной работы; сущность воспитательной технологии, ее структурные элементы; классификацию воспитательных технологий; особенности управления воспитательным процессом.

*Уметь:* организовывать и осуществлять воспитательную работу; проводить анализ проблемы, определять цели воспитания с учетом разностороннего характера деятельности педагога и учащегося в педагогическом процессе и подбирать

наиболее эффективные технологии воспитания; организовывать досуговую деятельность своих подопечных; применять элементы современных воспитательных технологий на практике.

*Владеть:* навыками критично и конструктивно анализировать, оценивать идеи, концепции, практическую педагогическую деятельность; методикой проведения разнообразных технологий воспитания; обосновывать и творчески использовать разнообразные формы, методы, приемы и средства воспитания детей; решать в теории и на практике традиционные педагогические задачи и ситуации; организовывать субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса; оказывать помощь воспитанникам в решении задач социализации; рационально организовывать воспитательный процесс с целью укрепления и сохранения здоровья школьников; осуществлять систематическую работу по самообразованию, пополнению своих психолого-педагогических знаний, совершенствованию профессионально значимых умений и навыков.

Содержание курса разделено на 2 модуля в соответствии с Положением о балльно-рейтинговой системе оценки качества подготовки высококвалифицированных кадров с использованием модульной технологии обучения. Учебный модуль – это проблемный логически связанный и функционально законченный блок информации учебного и учебно-методического материала, который осваивается студентами в ходе различных видов учебных занятий и самостоятельной работы. Содержание модулей может обновляться с учётом развития соответствующей области науки и практики.

Первый модуль «Традиционная технология воспитания: сущность, инструментарий» вооружает студентов представлениями о сущности понятий «педагогическая технология», «воспитательная технология»; раскрывает их своеобразие, знакомит с классификациями воспитательных технологий.

Несомненно, практическую значимость приобретает данный модуль в свете того, что будущие социальные педагоги знакомятся с сущностью и содержанием проектной деятельности классного руководителя; основными этапами и формами педагогического проектирования. Знакомятся с концепциями воспитания, программами воспитания школьников, учатся составлять перспективный план воспитательной работы классного руководителя на год. Данный модуль позволит студентам получить представление о формах, методах, приемах и средствах воспитания, их классификациями. Студенты научатся эффективно подбирать формы, методы, приемы и средства воспитания в работе со школьниками, что является важной составляющей в процессе развития организаторской компетенции.

Второй модуль «Современные технологии воспитания» раскрывает перед студентами весь спектр технологий, которые используются классными руководителями в современной школе: «Шоу-технология», «Технология конструирования CASE STUDY», Технологии воспитания по С.Д.Полякову- «Технология групповой проблемной работы (ГПР)» и «Технология «Информационное зер-

кало»; «Здоровьесберегающие технологии», «Локальные (модульные) воспитательные технологии»; Технология воспитания на основе системного подхода (Л.И. Новикова, В.А.Караковский, Н.Л. Селиванова) и пр.

Развитие организаторской компетенции необходимо осуществлять через включение студентов в активную практико-ориентированную работу. Для этого нами были разработаны специальные практические задание. Приведем некоторые из них.

*1 задание.* Составьте план воспитательной работы классного руководителя (на год). Данный план необходимо защитить на занятии.

*2 задание.* Подготовить конспект внеклассного воспитательного мероприятия для творческой защиты по следующей схеме:

1. Форма проведения;
2. Тема;
3. Цели (познавательные и воспитательные);
4. Подготовка (самоподготовка педагога и подготовка учащихся);
5. Наглядность и технические средства;
6. Используемая литература;
7. План проведения (перечисление основных этапов);
8. Ход и содержание.

*3 задание.* Подготовить конспект воспитательного мероприятия с использованием «Шоу-технологии» (Медиатехнологии и т.д.)

*4 задание.* Разработать социальный проект (тематика на выбор студентов) .

*5 задание.* Подберите подвижную или ролевою игру для младшего школьного возраста, подросткового возраста, продумайте технологию ее организации, проведите в группе. Учитывается: настрой на игру, выбор места и времени, мотивация; короткий инструктаж; поведение воспитателя во время игры; оценка результатов игры; самоанализ.

*6 задание.* Используя материалы книги (Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. 2-е изд., перераб. и дополн.- М.:ТЦ Сфера, 2008.- 224 с.) заполнить таблицу (не менее 3 концепций):

Таблица 1.

Современные концепции воспитания

Авторы концепции	Определение понятия воспитания	Цель воспитания	Основной механизм воспитания	Суть концепции

Таким образом, учебная дисциплина «Современные методы и технологии воспитания» обладает большим образовательным и воспитательным потенциалом, способствует развитию организаторской компетенции у студентов-будущих социальных педагогов. Кроме того данный курс призван обеспечить глубокое и творческое усвоение теоретических знаний, внести свой вклад в развитие культуры педагогического мышления студентов; развить способности осмысливать

социально-педагогическую действительность, дать представления об инструментариим воспитательной деятельности (средства, формы, методы и методики, воспитательные технологии); обеспечить формирование умений, позволяющих принимать эффективные, педагогически целесообразные решения, соответствующие закономерностям и принципам воспитания.

**Литература:**

1. Калацкая Н.Н. Рабочая программа учебной дисциплины «Современные методы и технологии воспитания» // <http://kpfu.ru/pdf/portal/oor/74427.pdf>
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. -Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.-184с.
3. Никитина Н.И. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности «Соц. педагогика». -М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007.- 399с.
4. Суранов В. Г. Формирование организаторской компетенции у студентов педагогического вуза в системе деятельности студенческого клуба: Дис....канд. пед. наук:13.00.08. - Чебоксары, 2010.-244с.

УДК 37.018.32:316

*Р.Ш.Касимова  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия*

**ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

*Аннотация:* В статье рассматриваются этические основы психолого-педагогической деятельности, описывается практика реализации курса «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности», формы и методы работы со студентами.

*Ключевые слова:* профессиональная этика, этическое мировоззрение, этическое сознание, этическая мораль, кодексы профессиональной морали.

*R.Sh.Kasimova  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia*

**ETHICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS' ACTIVITY IN THE CONTEXT OF DISCIPLINE «PROFESSIONAL ETHICS IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY»**

*Abstract:* The article examines the ethical foundations of psycho-pedagogical activity, describes the practice of implementing the course "Professional ethics in psychological and educational activities", the forms and methods of working with students.

*Keywords:* professional ethics, ethical outlook, ethical consciousness, ethical, moral, professional codes of ethics.

В современном мире важнейшими выступают представители таких профессий как: педагог-психолог, практический психолог, социальный педагог,

призванные решать проблемы конкретной личности межличностного взаимодействия. Значение таких специалистов возрастает с каждым годом, ведь они способствуют обеспечению интеллектуального, эмоционально-потребностного, коммуникативного и личностного развития и психофизиологического здоровья членов общества. В своей деятельности они обязаны руководствоваться этическими стандартами, которые предназначены для использования в качестве руководства в психолого-педагогической деятельности во всех ее формах.

Особое внимание к этике и важность соблюдения этических принципов в психолого-педагогической деятельности обусловлены следующими обстоятельствами:

1) велика роль персональной ответственности специалиста и отсутствует внешний контроль процесса деятельности;

2) как в научной, так и в практической работе центральное значение имеет тесное взаимодействие с другими людьми, другими личностями.

Проанализировав литературу по данной тематике, мы определили, что профессиональная этика – это свод правил о приемлемых и неприемлемых формах поведения в профессиональном контексте, а этические действия – это правильные действия или действия, которые необходимо предпринимать в сомнительных ситуациях конфликта [1:103; 3:42]. Принимая решение о допустимости тех или иных действий в профессиональном контексте, обычно опираются на свои личные представления о морали и нравственности, что не всегда соответствует профессиональным задачам и требованиям.

Курс «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности» ориентирован на усвоение студентами основополагающих прав и обязанностей, вытекающих из особенностей профессиональной деятельности педагога-психолога, практического психолога, работающего в системе образования и социальный педагог. Содержание курса должно служить ориентиром при планировании и построении работы по психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса. Компетентность специалиста и его ценностные ориентации в профессиональной деятельности призваны оградить потребителей и общество в целом от нежелательных последствий бесконтрольного и неквалифицированного использования психолого-педагогических знаний, и в то же время защитить педагогов-психологов, социальных педагогов и практическую психологию от дискредитации. Курс составлен в соответствии с Женевской конвенцией «О правах ребенка» и действующим Российским законодательством (Конституция РФ; законы РФ, решения Правительства РФ и федеральных органов управления образованием по вопросам образования; Декларацию прав и свобод человека; нормативные документы, регулирующие вопросы охраны труда, здравоохранения, профориентации, занятости обучающихся (воспитанников) и их социальной защиты).

Целью данного курса является формирование профессионального этического мировоззрения будущего педагога-психолога, социального педагога, обладающего чувством долга и ответственности за результаты своей деятельно-

сти, эффективно решающего профессионально-педагогические проблемы. Дисциплина «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности» призвана решать следующие задачи:

1) формировать целостное представление об этических основах профессиональной деятельности и профессиональной морали;

2) раскрыть сущности этического подхода к осмыслению профессиональной деятельности, ответственности, долга;

3) формирование личностно-нравственного облика и профессионально-личностных качеств педагога-психолога, социального педагога;

4) формировать у студентов готовности к использованию полученных в результате изучения знаний, умений и навыков в организации профессиональной деятельности, соблюдению принципов профессиональной этики.

Изучение дисциплины «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности» разделено на следующие темы-блоки:

Тема 1. Профессиональная этика: сущность, основные категории, генезис и классификация.

Тема 2. Понятие корпоративной культуры, социальной и нравственной ответственности личности. Кодексы профессиональной этики.

Тема 3. Этикет и имидж в профессиональной культуре личности педагога-психолога.

Тема 4. Личностно-профессиональные качества педагога: теоретический и практический аспекты.

Так как освоение курса ориентировано формирование профессионального этического мировоззрения, этического сознания, важное место в организации занятий занимает этическое самовоспитание студентов. Данный вид работы реализуется с помощью «Программы саморазвития и самовоспитания». Программа саморазвития — это перечень осознанных и личностно значимых действий (правил), направленных на достижение конкретных целей самовоспитания с учетом требований профессии к человеку. Это процесс самопрограммирования личности и он представляет собой реализацию собственного прогноза о возможном самосовершенствовании [18].

Культура поведения и внешнего вида — это не только средство пробуждения симпатии учащихся, средство налаживания контактов, но и действенный способ воспитания и воздействия на нравственные и эстетические чувства ребенка. Условия работы в современных образовательных организациях требуют поиска путей повышения их репутации и авторитета в глазах окружающих. Грамотно созданный имидж вызывает уважение у учащихся и повышает авторитет педагога. Повышенные требования к имиджу в психолого-педагогической деятельности (одежда, выражение лица, мимика, жесты, пантомимика) обусловлены социально-психологическими и профессионально-эстетическими особенностями его труда. При рассмотрении темы «Этикет и имидж в профессиональной культуре личности педагога-психолога» студенты изучают компоненты имиджа (имидж среды, общественный имидж, вербальный имидж, кинетический имидж, габитарный имидж, ментальный, фоновый имидж), анализируют допустимые и

недопустимые элементы в имидже специалиста психолого-педагогической деятельности, составляют свой будущий образ.

Ролевые игры направлены на освоение студентами правил взаимодействия между субъектами психолого-педагогической деятельности (педагоги, учащиеся, родители, педагог-психолог, социальный педагог).

Также интересным для студентов является анализ психолого-педагогических произведений известных педагогов, психологов с точки зрения этического и нравственного поведения. Егоров С.Ф. Из книги «К.Д. Ушинский», Дистервег А. «Из Педагогических сочинений», Макаренко А.С.» О воспитании, Корчак Я. «Как любить детей», «Право на уважение», «Право ребенка быть тем, что он есть», Рерих Н.К. «О вечном», Сухомлинский В.А. «Разговор с молодым директором школы», Лихачев Д.С. «Человек должен быть интеллигентен», Амонашвили Ш.А. «Единство цели», Казанский О.А. «Самосозидание как педагогическое творчество», Караковский В.А. «Учитель — ключевая фигура нового века», Леви В.Л. «Искусство быть другим», Маслоу А. «Характеристики самоактуализирующихся людей» [2, 102-150].

В результате прослушанного курса студенты должны разбираться в современных проблемах профессиональной и педагогической этики; применять на практике теоретические и прикладные знания в области профессиональной этики, делового и повседневного этикета; анализировать специфику, сходство и необходимость сочетания в практике работы этических и административно-правовых норм.

#### **Литература:**

1. Вельц Р.Я. И др. Психология и педагогика. Введение в профессиональную этику : учебное пособие. -Уфа:УГАЭС, 2008.-138с. – 103 стр.
2. Гребенкина Л. К. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие / Л. К. Гребенкина, Н. А. Жокина, О. В. Еремкина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. — 2-е изд., испр. и доп. — Рязань, 2009. — 156 с. 18; 102-150.
3. Этика: Учебное пособие / П.А. Егоров, В.Н. Руднев. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 158 стр. – 42 стр.

**УДК 37:001**

*Л.И. Ключкова*  
*Академия повышения квалификации и профессиональной*  
*переподготовки работников образования РФ,*  
*г. Москва, Россия*

**РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ  
МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Методологическую основу исследования составляют гуманистические идеи ресурсного подхода: об устойчивом успехе как достижении цели, уникальности профессиональных компетенций, конкурентных преимуществах организации. Автор рассматривает виды воспитательных ресурсов: проектируемые, уникальные, технологии опережающего управления и информационного обеспечения.

*Ключевые слова:* развитие воспитания, воспитательный ресурс, ресурсы развития воспитания, ресурсный подход, ресурсный подход в развитии воспитания.

*L.I. Klochkova,  
Academy of Advanced Training and Retraining of Education of Russia,  
Moscow, Russia*

## **RESOURCES OF SCHOOL CHILDREN UPBRINGING DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL EDUCATION MODERNIZATION**

*Abstract.* Methodological basis of research is made humanistic ideas of resource approach: sustainable success as achieving a goal, uniqueness of professional competencies, competitive advantages of organizations. The author examines types of resources of upbringing: projectable, unique, technology for outstripping management And Informational Support.

*Key words:* development of upbringing, upbringing resources, resources of development of upbringing, resource approach, resource approach in the development of upbringing.

«Феномен ресурсов» начал особенно активно разрабатываться в философской литературе в последние два десятилетия. Ученые-философы с позиций различных подходов (цивилизационного, антропологического, политологического, потенциального, социального, культурологического) исследуют ресурсный статус человека, проводят ресурсный анализ тенденций развития во всех сферах культуры, науки, техники, образования, изучают закономерности и зависимости человеческих ресурсов от состояния социума и бытия.

Термин «ресурс» определяется в различных словарях через понятия: запасы, источники, условия, возможности, средства, доходы, – отражающие действительно существующее состояние ресурса или возможность его достижения в будущем. Научная литература изучает различные группы ресурсов, в зависимости от сферы их приложения: личностные, социальные, демографические, экономические; информационные, культурные, утилитарные; природные, энергетические; трудовые, технические, производственные; жизненные, интеллектуальные. Признаками ресурса являются: сформированность, качество, ограниченность, доступность.

Методологические основания «для инициации категории “ресурс” в область духовного бытия общества» подготовлены на базе изучения отношений общества к культуре как «совокупной социальной информации» и к «памяти как механизму сохранения культуры» (М.М.Бахтин, М.С.Каган, В.А.Коллеватов, В.А.Конев, Ю.М.Лотман, Ю.М.Орлов, В.Н.Сагатовский, Э.В.Соколов и др.) Изучение аксиологических аспектов ресурса (Р.Г.Липидин) подтверждает правомерность реализации идей ресурсного подхода в социальной и гуманитарной, а следовательно, в образовательной и воспитательной системе.

Помнению А.М. Кондакова, воспитание стратегически и концептуально можно рассматривать в качестве инвестиционной сферы, так как здесь создаются и воспроизводятся государственные, социальные, личностные ресурсы [3].

В условиях действия «Закона об образовании в РФ», реализации идей концепции модернизации педагогического образования, в процессе обсуждения проекта «Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года» формируются ожидания государства и общества относительно устойчивых результатов воспитания подрастающего поколения и новых ресурсов их достижения. Возникают и опасения, что будут потери воспитательного потенциала системы образования вследствие объективных или субъективных предпосылок вводимых преобразований, изменений. Так, например, сегодня «Агентством стратегических инициатив» прогнозируется к 2030 году упразднение профессии педагога и появление «педагогов-интеграторов». О ситуации, сложившейся в системе образования в 90-е годы XX века Л.И. Виноградова писала: «В период деполитизации и деидеологизации не только всего общества, а и образования, воспитание стало исчезать из образовательных учреждений как целенаправленная педагогическая деятельность» [1].

Сегодня мы наблюдаем, что с утверждением взгляда на воспитание как составную часть процесса социализации и на ведущую роль семьи в воспитании, вновь возникают у педагогических работников вопросы: быть воспитанию в школе или не быть? какими компетенциями в сфере развития воспитания должны обладать будущие педагоги? Объективные предпосылки в развитии современной экономики образования, введение платных образовательных услуг влечет за собой отказ школы от образовательных программ, которые не приносят дохода, а это, как правило, воспитательные программы. Субъективные причины обусловлены недооценкой педагогическими работниками роли воспитательной компоненты в образовательном процессе, их затруднениями в сфере реализации инновационного потенциала современной теории воспитания: новые идеи легче реализовать старыми способами, чем освоить новые технологии воспитания. Бытует в среде учителей и руководителей традиционное отношение к воспитанию, как к занятиям с детьми во внеурочное время, вследствие чего усиливается фрагментарность воспитательной работы с обучающимися, ее досугово-развлекательная направленность.

В процессе анализа различных подходов, концепций воспитания, в ходе изучения специальной литературы мы убедились, что исследователи понимают развитие воспитания как обновление целей, задач, содержания воспитания под влиянием конкретно-исторических изменений в обществе и государстве.

Взгляд на проблему с позиций ресурсного подхода требует уточнения определения «развития воспитания» – это процесс целенаправленного и опережающего создания ресурсных условий (необходимых и минимальных обстоятельств) для преобразования воспитательного потенциала школы и социума в воспитательные ресурсы, обеспечивающие динамику развития личностных ресурсов обучающихся и непрерывное совершенствование единого образовательного

пространства школы и социума. Ресурсный подход в развитии воспитания предполагает реализацию совокупности новых смыслов воспитания, профессиональных и организационных уникальных компетенций субъектов воспитательной деятельности, технологий опережающего управления и информационного обеспечения для достижения эффектов воспитания и социализации школьников [2].

«Воспитательный ресурс» – это реальный актив (результат, продукт) воспитательной деятельности субъекта, достигаемый в процессе реализации идей ресурсного подхода в воспитании. Для обеспечения развития воспитания необходимы, прежде всего, различные виды воспитательных ресурсов: проектируемые, уникальные, технологии опережающего управления, технологии информационного обеспечения.

Реализацию идей ресурсного подхода в образовательной модели «школа социального успеха» обеспечивала экспериментальная программа воспитания школьников, которая включала идеи воспитания здорового образа жизни; становления школьника как субъекта, способного влиять на процессы целеполагания, планирования, организации, оценочной деятельности на всех уровнях принятия решений, которые касаются прав детей, их инициатив, сферы ответственности и самостоятельности. Реализация стратегии инновационного развития в условиях модернизации образования потребовала наращивания инновационного потенциала образовательной организации, создания системы ресурсного обеспечения развития воспитания обучающихся [5].

Проектируемые воспитательные ресурсы отражают новые смыслы воспитания, и существуют в форме концепции, программы, проекта, зафиксированной идеи или миссии воспитания школы, модели «воспитанного ученика» и т.д. Так, в процессе ОЭР мы опирались на «московскую концепцию» (О.А.Бахчиева, М.В.Воропаев, Д.В.Григорьев, Б.А.Кирмасов, Л.И.Клочкова, В.П.Моисеенко, В.Б.Новичков, А.Г.Кутузов, Е.Ю.Павлова, В.П.Сергеева, П.В.Степанов, Е.В.Хижнякова и др.) как источник новых идей и смыслов в развитии воспитания школьников не только для столичных школ, но и многих российских регионов, как базу для разработки педагогических программ и проектов [4]. На основе идей концепции развивалось профессиональное общение учителей, создавались инновационные площадки, осуществлялось педагогическое проектирование и мониторинг воспитательной работы в школах. Результаты анализа 200 школьных программ воспитания, присланных на городские профессиональные конкурсы, показали, что активно формировались принципиальные педагогические установки концепции. Особое внимание уделялось утверждению субъект-субъектных отношений во взаимодействии учителя и ученика; диагностике и развитию способностей и задатков ребенка; отрицание крайней «интеллектуализации» школьного воспитания и развитие у детей опыта самостоятельного социально активного действия; содействие самовоспитанию и свободной самореализации и др. Анализ результатов ОЭР показал, что педагоги и руководители школ, в большей степени, освоили компетенции в сфере целеполагания, но разработка критериальной базы (критериев, показателей, индикаторов) развития воспитания пока остается для них трудной проблемой.

Уникальные воспитательные ресурсы отражают уникальные компетентности всех субъектов воспитательной деятельности. Они существуют в форме уникального знания, информации; «прорывных» идей; в форме зафиксированного качества результата, инновационного продукта, освоенной инновации; в форме авторских технологических разработок и освоенных педагогами компетенций; а также в характеристиках неповторимой среды, уклада или воспитательной системы школы. В целях создания и развития инновационных ресурсов развития воспитания в образовательной организации мы использовали технологию деятельности инновационной площадки, апробировали модели «инновационный потенциал личности» и «структуру инновационной позиции педагога в процессе социализации обучающихся». Инновационная позиция педагога – это продукт инновационного мышления и инновационного поведения педагога, показатель уровня профессиональной работы педагога-воспитателя, педагога-исследователя, педагога-новатора, педагога-эксперта.

Изучение и формирование опыта по созданию уникальных воспитательных ресурсов проводилось также на основе детских общественных объединений, так как воспитание детей – главный смысл деятельности этих сообществ; детские организации менее регламентированы, чем школа, в определении программ, более свободны в выборе форм самоорганизации. Мы установили, что преемственность между детскими и молодежными объединениями утратила значение педагогического принципа, то есть этот ресурс требовалось создавать в новых условиях.

Технологические ресурсы – технологии опережающего управления в развитии воспитания – это технологии педагогического прогнозирования, планирования, моделирования, опережающего создания условий развития воспитания и др. Цель разработки данной технологии – внедрение новшеств, способствующих переводу педагогической системы образовательной организации в режим развития. Анализ характера затруднений педагогов, показал, что, несмотря на информированность и тягу к знаниям, учителя с трудом расстаются с привычными им педагогическими идеями. Им легче реализовать новую идею старыми способами, чем разработать адекватную новой идее технологию. В процессе ОЭР адекватно прошло освоение педагогами разработанной нами технологии ресурсообразования.

Один из акцентов ОЭР – «освоение новых смыслов воспитания в образовании». В качестве таких «новых смыслов» мы использовали сложную проблему реализации идеи «социальных услуг по воспитанию» в школе в условиях развития экономики образования. Учителя сначала выступали резко против коммерциализации образования: «услугу» относили только к сфере обслуживания; допускали платность услуг лишь в музыкальной, языковой и художественной школах; ратовали за равные стартовые возможности в образовании для всех детей; воспитание и «услуга» для учителей оказались, вообще, нерядоположенными понятиями. Используя технологии смыслообразования (С.В.Гуров), методы работы в режиме «открытой проблемы», мы договорились о приемлемых в нашем сообществе идеях относительно «социальных услуг по воспитанию»: 1) любая идея

имеет право на изучение как инновации; 2) воспитание может быть реализовано как услуга, если соблюдены требования к социальному заказу, ценообразованию и оплате услуги (государством или родителями), качеству и реальному результату реализации соответствующей программы. Конечно, никто не говорил о «платной программе воспитания доброты или порядочности». А вот программа «Тимуровец» или «Общение с пожилыми людьми» оказали помощь обучающимся не только в реализации своих социальных проектов, но и в выборе будущей профессии.

Технологии информационного обеспечения воспитания – консалтинговые, диалоговые, ИКТ, масс-медиа, школьные СМИ, детско-телевидение, технологии экспертизы, тренинговые, мониторинговые технологии и пр. Эти ресурсы используются или формируются в ситуациях общих действий школьников разных школ (на лагерных сборах, в совместных школах актива, на тренингах и прочих акциях). К данному ресурсу мы относим общие встречи, семинары педагогов разных школ. Трудно дается педагогам освоение компетенций в подготовке и проведении мониторинговых исследований, а также в освоении компьютерных, информационных ресурсов развития воспитания. Вместе с тем, эксперты отметили повышение активности педагогов в подготовке публикаций из опыта работы.

Результаты ОЭР показали, что развитие воспитания школьников должно ориентироваться на новые современные методологические подходы, в частности, ресурсный подход; на восприятие педагогами любой новой идеи и исследовании ее как инновации; на утверждении воспитания как системообразующего аспекта образовательного процесса. Развитие получает воспитание там, где оно является специальной формой педагогического взаимодействия школы и семьи, совместной деятельностью детей и взрослых, где сильны связи науки и практики, высока управленческая культура педагогов, руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций в воспитательном процессе, где развивается система ресурсного обеспечения развития воспитания. Основным ресурсом, обеспечивающим развитие воспитания школьника, является личностный ресурс педагога, который включает гражданские и духовно-нравственные качества, профессиональные и коммуникативные компетенции, инновационную позицию и здоровье.

#### **Литература:**

1. Виноградова Л.И. Организационно-педагогические условия развития воспитания в системе образования России. Дис. канд. пед. наук. – Казань, 2004. – 231 с.
2. Клочкова Л.И. Реализация идей ресурсного подхода в развитии воспитания школьников: к вопросу о системе понятий. – Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3; URL: [www.science-education.ru/117-12821](http://www.science-education.ru/117-12821) (дата обращения: 16.07.2014)..
3. Кондаков А.М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 322 с.
4. Концепция развития воспитания в системе образования города Москвы, утвержденная решением Коллегии Департамента образования города от 11.03. 2010 г. № 2/1.
5. «Школа социального успеха»: инновационные ресурсы развития /Сост. и ред.: Л.И.Клочкова, Л.И.Косикова. – М.: АПК и ППРО РФ. – 2013. – С. 6-50.

## ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ПРЕВЕНТИВНОЙ ПЕДА- ГОГИКИ»

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются сущность профилактики девиантного поведения. Анализируются методы и формы проведения лекционных и практических занятий, способствующих предотвращению девиантного поведения студенческой молодежи в ходе изучения дисциплины «Основы превентивной педагогики».

*Ключевые слова:* девиации, девиантное поведение, превентивная педагогика, профилактика, студенты.

N.Yu. Kostyunina  
Kazan Federal University,  
Kazan, Russia

## PREVENTION OF STUDENTS' DEVIANT BEHAVIOR WHILE STUDYING THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF PREVENTIVE PEDAGOGY"

*Abstract:* This article explores the essence of prevention of deviant behavior. Also analyzes methods and techniques of lectures and practical exercises to help students prevent deviant behavior at studying discipline "Fundamentals of preventive pedagogy."

*Keywords:* deviation, deviant behavior, preventive pedagogy, prevention, students.

Профилактика девиантного поведения студенческой молодежи России обусловлена экономическими факторами, низким духовно-нравственным уровнем населения, растущим количеством правонарушений среди молодежи, различными зависимостями (алкогольная, наркотическая, Интернет), отсутствием специально подготовленных педагогических кадров.

Под педагогической профилактикой девиантного поведения мы понимаем специфический социально-педагогический процесс воздействия и взаимодействия педагогов и студентов в образовательных учреждениях, направленный на предупреждение социально опасных тенденций среди студенческой молодежи.

Изучение девиантного поведения является междисциплинарной проблемой, решаемой в рамках генетики, биологии, психофизиологии, неврологии, психиатрии, психологии, социальной психологии и социологии.

«Основы превентивной педагогики» является обязательной дисциплиной инструментального III модуля «Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в образовательной среде».

Особенность изучения дисциплины «Основы превентивной педагогики» заключается в том, что данная дисциплина нацелена на обеспечение усвоения будущими специалистами теоретических основ девиантного поведения детей и подростков, осуществления комплекса психолого-педагогических мер по их профилактике и перевоспитанию. В ходе изучения дисциплины, преподаватель решает следующие задачи:

- раскрыть основные подходы исследования девиантного поведения;
- рассмотреть различные виды и формы девиантного поведения;
- выделить основные факторы и условия формирования отклоняющегося поведения;
- проанализировать основные механизмы и закономерности формирования отклоняющегося поведения;
- дать представление о частных формах девиантного поведения;
- сформировать у студентов собственное представление о причинах и механизмах, профилактике и коррекции девиантного поведения.

В результате изучения дисциплины «Основы превентивной педагогики» студент должен

*знать:*

- основные понятия девиантологии: девиантное, делинквентное, саморазрушающееся поведение, аномальное развитие личности и др.;
- антропологические, психологические, социологические теории девиантного поведения;
- сущность, содержание и структуру превентивной педагогики; принципы, основные категории, механизмы нарушений, особенности психических процессов, специфику воспитания и обучения детей с отклонениями в поведении;
- основные принципы и подходы к коррекции и профилактике девиантного поведения.
- особенности индивидуального подхода к детям с отклонениями в поведении в условиях современного обучения.

*уметь:*

- выделять социальные и социально-психологические причины, факторы и механизмы девиаций;
- применять навыки комплексного поиска, анализа и систематизации информации по проблемам предотвращения девиантного поведения, использовать для получения информации учебную, научную психолого-педагогическую и справочную литературу, материалы периодической печати и глобальной сети Интернет;
- аргументировано, логически верно и ясно выражать свою позицию (проявлять знания) по вопросам превенции девиаций в устной и письменной формах, в том числе в ходе дискуссий, дебатов, ролевой и деловой игр, презентации, при подготовке эссе, аннотации, выполнении иных проблемных и творческих заданий;
- работать с категорией школьников, имеющих различные отклонения в поведении, то есть устанавливать контакт с девиантными детьми и подростками; объяснять, доказывать, убеждать, разрешать конфликты в ходе обучения и воспитания;

*владеть:*

- базовыми умениями в области распознавания нарушений в поведении детей; вопросах организации психолого-педагогической помощи таким детям; совокупностью данных о лучшем опыте воспитания и обучения детей с нарушениями в поведении.

При изучении дисциплины «Основы превентивной педагогики» учебным планом предусмотрены следующие формы организации обучения: лекции, практические занятия, самостоятельная работа.

Практическая направленность курса «Основы превентивной педагогики» состоит в развитии у студентов умения анализировать сущность проблем, связанных с отклоняющимся поведением личности, оказывать психолого-педагогическую помощь детям и подросткам с девиантным поведением.

Для осуществления практико-ориентируемого подхода используются следующие методы и формы активного обучения: круглый стол, деловая игра, дебаты, дискуссии, педагогический консилиум, пресс-конференция, анализ и разыгрывание психолого-педагогических ситуаций, написанию эссе, разработка проектов и методических рекомендаций для родителей, проведение мини – исследований, тренинг, работа в парах и малых группах.

Также используются методы программированного обучения, методы проблемного обучения, методы интерактивного обучения (например, деловая игра как средство профессионального обучения). На занятиях по дисциплине используется мультимедиа (комплекс и программных средств, позволяющих применять персональный компьютер для работы не только с текстом, но и со звуком, графиком, анимацией, а также видео).

Студенты привлекаются к активной сотворческой работе с преподавателем по поиску и подбору различных учебных материалов с использованием Интернет-ресурсов, а также формированию навыков организации профессионального взаимодействия с различными специалистами, работа по организации встреч с преподавателями, круглых столов.

На практических занятиях обсуждаются следующие вопросы: раскройте содержание родственных понятий: «девиация», «отклоняющееся поведение», «социальное отклонение», «асоциальное поведение», «антисоциальное поведение», «аутодеструктивное поведение», «дезадаптация», «десоциализация». Какого определения придерживаетесь Вы, ответ обоснуйте? Приведите примеры негативного и позитивного проявления агрессии. Перечислите основные признаки агрессивного поведения (нежелательного) поведения с учетом возрастных специфических черт. Постройте схему профилактических мероприятий (укажите различные формы и методы), направленную на предотвращение агрессивного поведения подростков. Как Вы думаете, чем отличается зависимое поведение от вредной привычки. Ответ аргументируйте. Раскройте сущность и причины алкогольной зависимости. Обоснуйте психологические трудности, с которыми сталкивается ребенок в семье алкоголиков. Охарактеризуйте состояние преступности в сфере незаконного оборота наркотиков в РФ. Как вы думаете, в чем пре-

имущества стратегии «сокращения вреда» перед стратегией войны с наркотиками? Ответы на данные и другие вопросы, студенты могли найти, ознакомившись с информацией монографии и учебного пособия автора статьи [4; 5].

При подготовке к практическим занятиям, используя труды Р.А. Валеевой, А.Р. Дроздиковой-Зариповой, Н.Н. Калацкой, А.Р. Шакуровой, будущие педагоги-психологи выполняли следующие творческие задания, которые мы свели в таблицу [1; 2; 3].

Таблица 1

### Виды творческих заданий к некоторым темам

	Название темы	Виды заданий
1	Девиантное поведение как психолого-педагогическая проблема	<i>Написание эссе на тему (по выбору):</i> «Гении и злодеи в литературе (кино) – образы девиантности» Процесс «драматизации зла» и его роль в конструировании девиантности <i>Мини - исследование</i> «Я будущий педагог – психолог». Для получения полной информации о проблемах ребенка, проведите исследование по ЭКОКАРТЕ (авторы: Джин Фелтон, Дорис Стэг, Шэрон Миллер) одного ученика. Проанализируйте информацию, предложите способы выхода из «проблемных» зон.
2	Классификация видов и причин отклоняющегося поведения личности	<i>План мероприятий</i> Выберите любую форму девиантного поведения и составьте план профилактических мероприятий с учетом возраста и пола, используя предложенные формы. <i>Алгоритм</i> Составьте сравнительную характеристику методов поведенческой интервенции с точки зрения из задач, сложности, эффективности, сфер желательного применения (с учетом вашего личного или профессионального опыта использования). Раскройте алгоритм оказания социально-психологической помощи для рассматриваемого случая с использованием различных методов психологической интервенции.
3	Агрессивное, аддиктивное, суицидальное поведение: виды, мотивация.	<i>Методические рекомендации для родителей (педагогов).</i> «Я – будущий педагог - психолог». Вас пригласили на родительское собрание. <i>Разработайте методические рекомендации по профилактике агрессивного (аддиктивного, суицидального) поведения детей и подростков.</i> <i>Просмотр и анализ фильма «Кука».</i>
4	Превенция (профилактика) и интервенция отклоняющегося поведения	«Я – будущий педагог - психолог». <i>Организация и проведение КТД</i> , цель – формирование позитивного поведения (мы за ЗОЖ). На прайс-лист: тема цель, задачи, прогнозируемые результаты, краткое содержание, виды заданий для каждой группы, фотоотчет и психолого-педагогический анализ КТД.

Во время занятий рассматривались жизненные ситуации, которые студенты проигрывали, обсуждали, делали соответствующие выводы. Благодаря проигранным ситуациям ситуаций, студенты учились позитивному взаимодействию с окружающими, самостоятельно находили пути решения конфликтных ситуаций. Решение ситуаций, задач выполнение упражнений способствовали

формированию позитивных качеств, устойчивых ингибиторов девиантного поведения, пониманию правил безопасного поведения в обществе, в учебном коллективе, в личном общении с друзьями и близкими, своей оценки поступков и принятию обдуманных позитивных решений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что содержание занятий (лекции, практические), использование разнообразных форм и методов самостоятельной работы в ходе изучения дисциплины «Основы превентивной педагогики», способствовали предотвращению негативных тенденций будущих педагогов – психологов, а также способствовали освоению различных технологий работы с подростками девиантного поведения.

#### **Литературы:**

1. Валеева Р.А., Дроздикова - Зарипова А.Р., Шакурова А.Р. Педагогическая коррекция компьютерной зависимости у подростков группы риска: теория, практика. Монография. – Казань: Издательство "Отечество", 2012. - 280 с.
2. Калацкая Н.Н. К вопросу о самоактуализации личности студентов. Образование в XXI веке / Материалы Всероссийской научной заочной конференции - Тверь: ООО «КУПОЛ», 2009.- С.63-64.
3. Костюнина Н.Ю. Коррекция суицидального поведения студенческой молодежи — Казань: Издательство «Отечество», 2014.
4. Костюнина Н.Ю. Основы превентивной педагогики. - Казань, Издательство "Отечество", 2014.

**УДК 378**

*Липкина Н.Г.  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Пермь, Россия*

### **РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Аннотация:** В статье прослеживается связь между включенностью студента в самостоятельную работу и его стремлением к самообразованию. Эти связи рассматриваются через призму реализации компетентностного подхода в преподавании педагогики. Приводится опыт конструирования со студентами-первокурсниками программы личностного роста, призванной запустить механизм их потребности в самообразовании.

**Ключевые слова:** субъектная позиция студента, самостоятельная работа, самообразование, программа личностного роста, индивидуальный образовательный маршрут.

*N. G. Lipkina  
Perm State Humanitarian Pedagogical University  
Perm, Russia*

### **REALIZATION OF COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE PROCESS OF INDEPENDENT ACTIVITY ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY FIRST-YEAR STUDENTS**

**Abstract:** *The interconnection between the student's involvement into the independent activity and efforts towards self-education are traced in the paper. The connections are studied in terms of the competence approach to teaching pedagogy. The author describes an experience of creation of the personal development plan with the first-year students, which is intended to develop their need for self-education.*

**Keywords:** *student subjective attitude, independent activity, self-education, personal development plan, individual education route.*

Современные подходы к преподаванию в ВУЗе обусловлены необходимостью изменения позиции студента в образовательном процессе – превращение его из объекта обучения в самостоятельный субъект учебно-познавательной деятельности. Большая роль в этом принадлежит самостоятельной работе студентов, в процессе которой важно создать условия для становления базовой профессиональной компетентности - *проектировать и осуществлять педагогическое самообразование* (В.А.Козырев) [2]. Простой передачей знаний эту задачу не решить, необходимо перестраивать весь процесс обучения: из репродуктивного он должен превратиться в открытый, развивающийся, творческий. Это требует изменения отношения к своей деятельности главных действующих лиц образовательной системы – преподавателя и студента, а также переосмысления целей образования: сегодня приоритетным является не столько приобретение готовых знаний, сколько усвоение определенного способа мышления, обеспечивающего получение, открытие студентом новых знаний. Отсюда основной целью преподавания педагогики сегодня должно стать развитие педагогического мышления студентов, предполагающего способность самостоятельно приобретать новые знания, находить ответы на самые разные вопросы, творчески осваивать получаемую информацию и на этой основе решать педагогические задачи. Именно информация, а не знание является сегодня основным элементом образования (А.В.Морозов, Д.В. Чернилевский) [3]. Информация - сведения любого характера, порой несовпадающие или даже противоречащие друг другу. Для того, чтобы подготовить студента работать самостоятельно, важно развить его способность создавать и получать знания из получаемой информации.

Для решения задачи проектирования и осуществления педагогического самообразования студентом необходимо реализовать важное условие – партнерство студента и преподавателя в организации самостоятельной работы, ибо в процессе её важно сформировать готовность обучаемого к проблемному видению реальности, к умению находить адекватные способы решения различного рода задач. Партнёрство необходимо также и для того, чтобы развить способность и потребность студента действовать самостоятельно. Другое условие подготовки студента к самообразованию – развитие его рефлексивной культуры в процессе организации самостоятельной работы. Качественное усвоение знаний возможно лишь тогда, когда личность имеет установку на проблемное освоение чужого опыта через призму своего. Способность осмысливать свои действия, анализировать собственное мышление с целью его совершенствования позволяют проектировать результат обучения, корректировать его в случае необходимости. Таким образом, обучение рефлексии – следующая проблема, без решения которой организация самостоятельной работы студента будет формальной.

В контексте компетентностного подхода особое внимание должно быть уделено студентам первого курса. Л.Хьелл и Д.Зинглер, подчеркивая сложности мировоззренческого плана, возникающие у молодых людей в эту пору, когда происходит активное приобретение личностью смыслов творчества, пишут: «Куда ни посмотришь, видишь мир, меняющийся с необыкновенной быстротой, и человеческие привычки, традиции и ценности меняются вместе с ним. Действительно, одна из главных проблем сегодня – неуверенность в то, во что верить и как жить. Молодые люди особенно растеряны перед лицом открывающейся возможности свободно выбирать ценности, идеологию и стиль жизни в их поиске такого подхода к жизни, который кажется подходящим» [4: 126].

Создать условия для самообразования студента, сформировать его профессиональную мотивацию – значит научить его принимать осознанные ответственные решения, сформировать ценностные ориентации в условиях неопределенного будущего. В учебно-воспитательном процессе ВУЗа нередко возникают ситуации, когда студенту необходимо делать выбор, определяющий его дальнейшее профессиональное становление. То, насколько самостоятельно осуществляется этот выбор, может являться одним из критериев определения степени его субъектности. В то же время современные условия становления личности в вузовской системе образования не создают необходимых условий развития субъектной позиции студента. Разрешить эту проблему мы попробовали с помощью курса по выбору, предложенного студентам-первокурсникам исторического факультета - «Тьюторские технологии построения индивидуального образовательного маршрута». Под индивидуальным образовательным маршрутом студента ВУЗа в системе профессионального образования мы понимаем путь и способ его профессионального становления как субъекта учебной деятельности, который осознанно ставит цели профессионального развития, в зависимости от них планирует свои действия, находит средства, адекватные целям. Важным критерием субъектности студентов при выстраивании индивидуального образовательного маршрута является осуществление ими своего собственного выбора. Благодаря четко поставленным целям студент делает сознательный выбор образовательного маршрута, отдавая предпочтение тому направлению, которое обеспечивает реализацию поставленных им целей.

Таким образом, в качестве цели курса мы выдвинули достижение максимально возможной реализации творческих сил студентов на данном этапе развития, формирование на этой основе их профессиональных компетенций. Задачи: создание благоприятных условий для развития субъектной позиции студента, предполагающей умение осознанно ставить цели, осуществлять выбор, проявлять активность в планировании деятельности; формирование позитивного опыта самосовершенствования; развитие способности к самореализации. В соответствии с целью и задачами в содержании курса мы выделили следующие блоки:

- Осознание личностью своего образа «Я», своей «Я-концепции». Только осознавая свои достоинства и недостатки, молодой человек имеет выбор: согла-

ситься с уровнем своего развития или же целенаправленно изменять свою личность. На занятиях большое внимание уделялось созданию особых условий для формирования *позитивной* «Я-концепции», выражающихся в конкретных практических действиях, как то: формирование активной позиции и направленности личности, культивирование устремлений студентов на создание своего позитивного имиджа и т.д.

- Понимание роли самообразования в личностном росте и развитии, обучение приемам организации самостоятельной работы: работа с текстом, работа с книгой, приемы конспектирования и т.д.

- Обучение умению планировать свою деятельность: ставить цели, отбирать адекватные средства. Студенты учились планировать на один день, на неделю, на более дальнюю перспективу.

- Знакомство с возможностями обучения в вузе, создание целостного образа будущей профессии, осознание своего образовательного маршрута, соответствующего поставленным целям.

- Написание и защита своей программы личностного роста на учебный год с перспективой дальнейшего развития.

Защита прошла на заключительном занятии. На нем кроме преподавателя, ведущего курс, присутствовали куратор группы, заместитель декана, курирующий данный профиль. Со своей программой выступил каждый студент. Присутствующие задавали ему вопросы, обсуждали основные положения программы, высказывали пожелания. Отдельным студентам было рекомендовано доработать программу. По окончании данного курса студентам было предложено оценить его с позиции результативности, высказать свои пожелания. Вот некоторые из них.

«Этот курс помог мне разобраться в себе, я поняла, что не просто учусь, увидела, как нужно учиться, как лучше усваивать материал, как распределять свое время. Очень полезным было задание по составлению программы личностного роста – это очень помогло мне поставить для себя цели».

«Этот курс, по моему мнению, весьма полезен. Он помогает вчерашним школьникам адаптироваться в университете, почувствовать тепло и уют»

«Курс дисциплинирует, учит планировать, что очень важно для человека, вступающего во взрослую жизнь. Я понял: взрослая жизнь – это когда человек учится сам принимать важные решения, планировать свое время».

«Только на этом предмете я лучше узнала себя и других, узнала, что я хочу в будущем, кем я хочу стать»

«Программа личностного роста позволяет четко обозначить свои цели и стремиться к ним».

«Я смогла определить свой путь развития, свои возможности, расширить свой кругозор. Я считаю, что данная дисциплина необходима, особенно для студентов 1 курса».

Как видим из этих отзывов, студенты отмечают достоинства данного курса с позиции осмысления себя в качестве субъекта собственного развития. Понимая его значимость, они пишут: «Данный курс должен иметь продолжение», «Скорей

всего, этот курс в скором будущем будет распространен во всех образовательных учреждениях».

Лишь два человека из 30 высказались скептически относительно необходимости планировать свое развитие: «Считаю, что составлять планы на будущее бессмысленно, потому что обстоятельства могут все кардинально изменить», «Нельзя требовать конкретных планов от студента, ведь он еще не знает, что именно будет в будущем». Эти отзывы тоже свидетельствуют, что со студентами необходимо работать, нельзя оставлять их на волю случая. Сегодня мы в курсе «Тьюторские технологии построения индивидуального образовательного маршрута» взяли лишь один из аспектов, который считаем наиболее актуальным для студентов 1 курса – выстраивание программы личностного роста, поскольку разработка и реализация образовательного маршрута в вузе не в достаточной мере обеспечена в правовом, организационном и информационном плане. В настоящее время для того, чтобы в полной степени реализовать задачу построения индивидуального образовательного маршрута, необходимо предоставить студенту вуза право самостоятельного выбора различных модулей профессиональной подготовки, кроме этого, условиями успешной реализации программы является наличие психолого-педагогического сопровождения и дидактического обеспечения, которое включает в себя учебно-методическое и информационное обеспечение. Это задача, над которой предстоит работать.

Выстраивая программу личностного роста, студент становится субъектом планирования, организации, регулирования и осуществления образования. Процесс образования, таким образом, перерастает в процесс самообразования. Самостоятельная работа перестает быть формальной деятельностью, осуществляемой по заданию преподавателя, а становится средством формирования профессиональной мотивации и, как следствие, – потребности в самообразовании. Это единственный путь осуществления качественного образования. Сформировать профессиональную мотивацию у будущего учителя – значит создать условия для формирования личности, способной к саморегуляции, обладающей рефлексивным мышлением, умеющей работать с информацией, осуществлять деятельность, а главное – стремящейся к самостоятельному обновлению стремительно устаревающих знаний, способной проектировать и осуществлять педагогическое самообразование.

#### **Литература:**

1. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие/ Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сыманюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании/ под ред. проф. В.А.Козырева /- Санкт-Петербург: изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2005.
3. Морозов А.В., Чернилевский Д.В., Креативная педагогика и психология: учебное пособие. – Москва: Академический проект, 2004.
4. Хьелл Л, Зиглер Д. Теории личности – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008.

## СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ: НОВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕЗИСА О «ДВОЙНОМ НЕГАТИВНОМ ОТБОРЕ»

***Аннотация.** Статья содержит новую интерпретацию феномена «двойного негативного отбора» в педагогическом образовании. Основываясь на материалах эмпирического исследования студентов г. Перми, автор показывает, что привлечение в педагогические вузы студентов из социальных групп с низким статусом объясняется не только низким престижем профессии учителя, но и региональными миграционными процессами. С этой точки зрения, педагогические вузы выполняют ряд важных социальных функций, таких как интеграция регионального сообщества, адаптация молодежи к городской культуре, выравнивание социального неравенства.*

***Ключевые слова:** двойной негативный отбор, педагогические вузы, студенчество, социальная мобильность, социальное неравенство, город.*

*O. V. Lysenko  
Perm State Humanitarian and Pedagogical University  
Perm, Russia*

## SOCIAL FUNCTIONS OF THE RUSSIAN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES: A NEW INTERPRETATION OF THE THESIS OF THE "DOUBLE NEGATIVE SELECTION"

***Abstract.** Article provides a new interpretation of the phenomenon of "double negative selection" in teacher education. The author shows that engaging in pedagogical universities students from social groups with low status can be explained not only by the low prestige of the teaching profession, but also regional migration processes. This thesis is based on the results of empirical sociological research in Perm. From this point of view, pedagogical universities have important social functions, such as integration of the regional community, adaptation of youth to the urban culture, the leveling of social inequalities.*

***Key words:** double negative selection, pedagogical universities, students, social mobility, social inequality, city.*

В современной литературе, как научной, так и публицистической, вот уже несколько лет ведутся споры о так называемом «двойном негативном отборе» [1; 2; 4], существующем в системе нашего образования. Сторонники этого тезиса чаще всего оперируют статистикой (говорящей в их пользу), ссылаются на глобальные процессы, приводят рациональные доводы в пользу реформы педагогического образования, вплоть до ликвидации педагогических вузов как отдельной отрасли высшего образования. Противники же, напротив, предпочитают ссылаться на личный опыт и выводят разговор на моральные нормы, стремясь избежать очередного витка «менеджеризации» образования. Очевидно, что противоборствующие стороны ведут спор на разных языках. В результате пропадает конструктивность разговора, упускаются из виду некоторые важные аспекты этой

проблемы, и именно - специфические социальные функции педагогических вузов. Не будем забывать, что профессиональное образование не сводится к «воспроизводству» кадров, на манер фабрики. И если о социальных функциях вузов написано немало, то о специфических социальных функциях педагогических вузов мы знаем пока приблизительно. Хотелось бы восполнить этот пробел.

В мае 2014 года в Перми группой исследователей из Пермского гуманитарно-педагогического университета в рамках научно-исследовательского проекта № 054-П «Анализ современных закономерностей и тенденций в развитии педагогических вузов» был проведен социологический опрос 2238 студентов из 10-ти ведущих вузов. Во-первых, это три наиболее престижных пермских вуза, национально-исследовательские университеты: ПГНИУ (классический университет), ПНИПУ (политехнический университет) и НИУ ВШЭ (Пермский филиал НИУ «Высшая школа экономики»). Для удобства изложения мы можем присвоить им условное обозначение «вузы первого порядка». Далее опрашивались студенты из ПГГПУ (гуманитарно-педагогический университет), ПГСХА (сельскохозяйственная академия), ПГИАК (академия культуры и искусств), ПГМА (медицинская академия), которые по престижности (среднему баллу ЕГЭ при поступлении и качеству подготовки) можно назвать вузами «второго порядка» или, условно, «отраслевыми вузами». И, наконец, были опрошены студенты трех филиалов столичных вузов - Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права, Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. В этих филиалах обучение исключительно коммерческое, средний балл ЕГЭ при поступлении и качество подготовки наиболее низкие. Назовем их «вузами третьего порядка».

При опросе применялся метод кластерной серийной выборки, где в качестве кластеров выступали студенческие группы. Для повышения репрезентативности выборки при отборе кластеров учитывался профиль специальности (гуманитарный, технический или естественнонаучный), год обучения (опрашивались студенты 1-х и 3-4 курсов), престижность специальности (оцениваемая внутри каждого вуза по проходному баллу ЕГЭ на год поступления).

Основной целью этого опроса являлось выявление специфики педагогического университета по сравнению с другими вузами. В рамках данного доклада мы проанализируем только один аспект проблемы, а именно – отличия социальных характеристик студентов педагогического вуза на фоне всего студенческого контингента города.

В ходе проработки программы исследования и составления инструментария мы ориентировались на имеющийся опыт изучения студенческого контингента педагогических вузов, в первую очередь, на монографию В.С. Собкина и О.В. Ткаченко «Студент педагогического вуза», изданную в 2007 году [3]. Этих авторов можно отнести к лагерю сторонников тезиса о «двойном негативном отборе»: одним из выводов их исследования (вполне обоснованного) стало утверждение, что «рекрутирование педагогическую профессию уже на этапе полуоче-

ния высшего педагогического образования сориентировано на более слабые социальные группы» [3: 13]. Напомним, что вышеупомянутые авторы делали этот вывод, исходя из сравнения студентов-педагогов со студентами технических вузов, а также ориентируясь на такие показатели социального статуса, как успеваемость в школе и образование родителей. В ходе нашего исследования мы пошли дальше, во-первых, существенно расширив набор измеряемых социальных показателей, а во-вторых, сопоставив социальные характеристики студентов педагогического университета с характеристиками студентов большинства (это ключевое слово!) других ведущих вузов Перми. Это позволило сравнить педагогический университет не только с наиболее престижными вузами (национально-исследовательскими университетами), но и с вузами «второго» и «третьего порядка», чья престижность такие же, как у ПГГПУ, или еще ниже.

Сперва обозначим те выводы, которые согласуются с выводами В.С. Собкина и О.В. Ткаченко. Первое, что бросается в глаза при анализе социальных особенностей студенческих контингентов разных вузов – гендерные диспропорции. Если в целом по выборке число студентов-юношей составляет 30,3 %, то в Педагогическом университете – только 14,2 %, столько же, сколько в Академии культуры. Это, конечно, ожидаемый результат: феминизация педагогического труда – феномен известный [3], и логично ожидать, что гендерные профессиональные стереотипы будут сказываться еще на стадии выбора вуза. Это, разумеется, говорит об изначально низком престиже учительской профессии и, следовательно, педагогического образования. Не случайно не только Технический университет, но и Медицинская академия привлекают намного больше юношей.

Классическими показателями социального статуса являются доход родительской семьи, образование родителей, как следствие, самоотнесение себя к определенному социальному слою. В обоих случаях студенты Педагогического университета демонстрируют достаточно скромные социальные позиции, попадая в одну обойму со студентами таких вузов, как ПГСХА или многочисленные филиалы, дающие коммерческое образование весьма низкого качества, и существенно отставая от студентов вузов «первого порядка» или даже от большинства вузов «второго порядка» (Мед.академии, Академии искусств и культуры, Фарм. Академии).

Иными словами, складывается полное впечатление, что тезис о «двойном негативном отборе» подтверждается полностью, по крайней мере, в его первой части. Но как только мы переходим к другим характеристикам, ситуация становится уже не столь однозначной.

Во-первых, по числу окончивших специализированные школы и по школьной успеваемости студенты педагогического вуза, разумеется, уступают своим коллегам из вузов «первого порядка», но превосходят студентов других «отраслевых» вузов (кроме Медицинской академии), находясь на одном уровне с филиалами.

Во-вторых, сочетание скромных доходов семьи и невысокой успеваемости приводит к тому, что при подготовке к вузу поступающие в педагогический вуз чаще других опираются на такие вспомогательные механизмы, как

самоподготовка и подготовительные курсы в школах, и гораздо реже – на репетиторов (по сравнению с вузами «первого порядка»).

И в третьих (это самое важное), среди студентов педагогического вуза минимальное число жителей больших городов – всего 36 % (в целом по выборке – 54 %), и максимальное число выходцев из сельской местности - 36,7 % (в целом по выборке таковых всего 18,9 %).

Именно этим обстоятельством и объясняется сочетание «слабых социальных позиций» и относительно высокой успеваемости студентов педагогического вуза. На фоне своего прежнего (в школьные годы) социального окружения студенты педагогического вуза отнюдь не были худшими абитуриентами, как утверждают сторонники концепции двойного негативного отбора. Их сниженный, по сравнению со студентами престижных вузов, образовательный и материальный статус (замеряемый по их родительским семьям), их заниженная социальная самооценка становится таковой только на фоне «городских» студентов. А относительно хорошая школьная подготовка говорит о том, что это наиболее подготовленная и замотивированная часть миграционного потока молодежи из деревни в город.

Этот вывод объясняет многие другие особенности студентов педагогического вуза, выявленные в ходе опроса. Например, социальные ожидания, оценка качества получаемого образования, активность в общественной жизни и профессиональной подготовке у студентов педагогических вузов выглядят вполне достойно даже на фоне студентов из наиболее престижных вузов, не говоря уже о филиалах, что доказывается на том же языке цифр, которым пользуются сторонники тезиса о «негативном отборе». Эти данные нельзя привести в полном объеме в рамках данной публикации, но есть надежда, что к моменту конференции их удастся опубликовать в полном объеме в рамках коллективной монографии.

Полученные данные доказывают, что педагогические вузы изначально выполняют ряд важных социальных функций, в меньшей степени присущих их более успешным конкурентам на рынке высшего образования. Одной из таких функций, судя по нашему исследованию, является обеспечение социальной мобильности для выходцев из социально слабых слоев общества, причем чаще всего – в сочетании с мобильностью пространственной, то есть с перемещением молодежи с региональных окраин в крупные города. Далее, можно утверждать, что педагогический вуз играет важнейшую роль в формировании регионального сообщества – ибо дает шанс тем юношам и девушкам, кто в силу разных обстоятельств оказался обделен качественным образованием в школе, но имеет достаточно амбиций для построения своей социальной карьеры, причем в рамках своего региона. Наконец, педагогические вузы, принимая значительную часть сельской молодежи, принимают на себя миссию адаптации молодых мигрантов к условиям и смыслам городской жизни, внося свой важный вклад в гармонизацию социальных отношений. Последнее станет очевидней, если мы представим себе ситуацию, в которой педагогические вузы исчезнут. Тогда у сельской молодежи, устремляющейся в город, исчезнет еще одна возможность

для реализации своих устремлений, и ей останется либо пополнять ряды городских низов, либо покупать некачественное образование коммерческих вузов, увеличивая тем самым дезинтеграцию городского общества.

#### **Литература:**

1. Агранович М. Учитель запустил урок // Российская газета, 26.03.2013
2. Клаунинг Н. Виктор Болотов: «Только лузеры и аутсайдеры идут работать в школу» // [http://society.lb.ua/science/2011/07/14/106024\\_tolko\\_luzeri\\_i\\_autsayderi\\_idut.html](http://society.lb.ua/science/2011/07/14/106024_tolko_luzeri_i_autsayderi_idut.html). Дата обращения: 14.07.2011.
3. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI — XII. Вып. XXI. — М.: Центр социологии образования РАО, 2007. — 200 с.
4. Тарасевич Г. Путь к доске и указке// Эксперт online. Электронный ресурс: URL: [http://expert.ru/russian\\_reporter/2014/06/put-k-doske-iukazke/](http://expert.ru/russian_reporter/2014/06/put-k-doske-iukazke/). Дата обращения: 20.04.2015.
5. Ярская В. Н. «Не мужское это дело...»: Гендерный анализ занятости в социальной сфере // СОЦИС - 2002. - № 6.

УДК 37.018.32:314

*Л.Ф. Михальцова  
Кемеровский государственный университет  
г. Новокузнецк, Россия*

## **КЕЙС КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация.** В статье раскрываются проблемы творческого саморазвития субъектов образования посредством кейса, который представлен рядом проектов; кейс «Российско–американская научно-исследовательская лаборатория «Цивилизация. Культура. Образование» как инновационная форма творческого саморазвития участников проекта; выявляются проблемы в ходе реализации проекта и основные изменения в российско-американском сообществе.*

***Ключевые слова:** кейс, проект, творческое саморазвитие, субъекты образования.*

*L.F. Mikhaltsova  
Kemerovo State University  
Novokuznetsk, Russia*

## **CASE STUDY AS MEANS OF CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF THE SUBJECTS OF EDUCATION**

***Abstract.** The article deals with the problems of creative self-development of the subjects of education through a case study, which presents a number of projects; the case of the Russian-American scientific-research laboratory «Civilization.Culture.Education» as an innovative form of creative self- development of participants of the project; identification of problems in the implementation of the project and the major changes in Russian-American community.*

***Key words:** the case study, project, creative self-development, the subjects of education.*

В настоящее время особенно актуален поиск новых форм, средств и педагогических технологий для творческого саморазвития обучающихся. Одной их

таких форм является кейс «Российско-американская научно-исследовательская лаборатория «Цивилизация. Культура. Образование», который разработан в 2009 году в ФГБОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия», а с 2014 года продолжает реализовываться в Новокузнецком институте (филиале) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Кемеровский государственный университет» (НФИ КемГУ)(приказ Минобрнауки России о реорганизации ФГБОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия» и присоединении к ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», который стал ее правопреемником, от 28.08.2013 № 999).

Цель: сравнительные исследования в области цивилизаций, культуры и образования России и США. Основные задачи:

- проектирование образовательного пространства вуза в сотрудничестве с российскими и американскими образовательными организациями для сравнительных исследований в области цивилизаций, культуры и образования, реализации аксиологической доминанты, установления межкультурного диалога и повышения качества образования в подготовке квалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда;

- развитие прикладной вузовской компаративистики, организация и проведение фундаментальных, поисковых и прикладных научных исследований НФИ КемГУ в рамках экспериментальной площадки ИТИП РАО при Президиуме РАО (выполнение сравнительных исследований цивилизаций, культуры и образования для решения образовательных задач НФИ КемГУ);

- проведение ежегодных научно-практических конференций разного уровня, фестивалей, семинаров, мастер-классов и обмен опытом по проблемам цивилизаций, культуры и образования, выявление инновационного потенциала для духовно-нравственного и творческого саморазвития обучающихся;

- организация научно-исследовательской работы студентов и обучение проведению сравнительных исследований по формированию ценностных ориентаций на творческое саморазвитие обучающихся в системе непрерывного образования;

- создание учебной, методической и научной литературы по формированию ценностных ориентаций на творческое саморазвитие обучающихся в системе непрерывного образования для реализации в образовательном процессе при подготовке конкурентоспособных специалистов на рынке труда;

- внедрение результатов работы в научно-исследовательскую деятельность образовательных организаций - участников эксперимента и подготовка научных отчетов по реализации научно-исследовательских российско-американских инновационных проектов; публикация учебно-методических и научно-методических пособий, монографий по актуальным проблемам цивилизаций, культуры и образования.

Основными направлениями работы Лаборатории являются:

научно-исследовательское, коммуникативно-информационное, духовно-нравственное, учебно-экспериментальное, здоровьесберегающее, издательско-просветительское.

Кейс «Российско–американская научно-исследовательская лаборатория «Цивилизация. Культура. Образование» представлен рядом проектов:

- Инновационный проект сотрудничества «Цивилизации и культуры, сравнительный анализ формирования ценностных ориентаций обучающейся молодежи в процессе профессионального образования, самореализации и здоровьесбережения» (договор № 384/12 от 10.12.12 г. пролонгирован до 2015 года), включает российские и зарубежные образовательные учреждения: ФГБОУ ВПО «КузГПА», г.Новокузнецк (НФИ КемГУ); ФГНУ «Институт развития образовательных систем» РАО, г.Томск; Институт педагогики и психологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г.Казань; Западный Мичиганский Университет, Каламазу, США.

- Проект «Инновационный потенциал образовательного пространства для творческого саморазвития обучающихся в системе непрерывного образования» реализуется в рамках полученного ФГБОУ ВПО «Кузбасской государственной педагогической академии» (НФИ КемГУ) статуса экспериментальной площадки РАО по обозначенной выше теме исследования. Участниками договора по творческому саморазвитию личности являются следующие лаборатории: информационных технологий (зав. М.С.Можаров, первый проректор, к.п.н., профессор (в настоящее время – заместитель директора НФИ КемГУ – руководитель Центра педагогического образования), российско-американская научно-исследовательская лаборатория «Цивилизация. Культура. Образование» (зав. Л.Ф.Михальцова, д.п.н., доцент), а также многочисленные российские и зарубежные образовательные организации (Выписка из протокола Бюро Президиума РАО № 6 от 10.10.2012 г., по I направлению Плана фундаментальных исследований РАО; свидетельство о получении общественной аккредитации в РАО, рег. № А-18-17/133 от 11.10.2012 г., действительно до 31.12.2016 г.). Научное руководство от Федерального государственного научного учреждения «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования, г. Москва осуществляет А.К.Орешкина, д.п.н., зав. лабораторией методологии образовательного пространства.

- Проект «Формирование ценностных ориентаций школьников в условиях общеобразовательной школы» реализуется в рамках научно-методического руководства педагогами и обучающимися МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №5», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №36», МБОУ «Основная общеобразовательная школа №103», г. Новокузнецка (2012-2016 гг.).

- Проект студенческого научного общества «Инсайт» - студенты 1-5 курсов, подготовка докладов, рефератов, портфолио, курсовых работ и их защита в режиме on-line, участие в дискуссиях, мероприятий проводимых в НФИ КемГУ, в видеодискуссиях и видеоконференциях российско-американской научно-исследовательской лаборатории.

- Региональный проект: Всекузбасская краеведческая экспедиция «Я живу в Кузбассе» под руководством М.Н.Якимовой, к.п.н., доцента, кафедра дошкольного образования, Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации», г. Новокузнецк (2013-2016 гг.) (информационная поддержка проекта российско-американской научно-исследовательской лабораторией).

- Проект «Сохранение этнической культуры коренных малочисленных народностей Томской области» под руководством С.М.Малиновской, к.и.н., доцента, зав. лабораторией развития региональных образовательных систем ФГНУ ИРОС РАО, г. Томск (2012-2016 гг.).

Участники проектов:

- руководители российских и американских вузов, ученые, преподаватели, студенты;

- специалисты администрации, образования и науки г. Новокузнецка;

- учителя и школьники образовательных учреждений России и США;

- заведующие и воспитатели дошкольных образовательных учреждений России;

- руководители, методисты и преподаватели дополнительного образования г.Новокузнецка.

Российская Федерация: Новокузнецкий институт (филиал) «Кемеровский государственный университет (НФИ КемГУ), г. Новокузнецк; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ), г. Томск; «Институт развития образовательных систем» Российской академии образования (ИРОС РАО), г. Томск; школы 5, 36, 103, гимназия 59, лицей 34, 35, ДОУ 219, 223, ДЮЦ «Орион», г. Новолуцнецк.

Соединенные Штаты Америки: Западный Мичиганский Университет, штат Мичиган (WesternMichiganUniversity – WMU), г. Каламазоо; Университет Долины Юта, штат Юта (UtahValleyUniversity – UVU), г. Орем; Международное общество сравнительного исследования цивилизаций, штат Мичиган (InternationalSocietyfortheComparativeStudyofCivilizations – ISCSC), г. Каламазоо.

Проблемы, которые решаются в ходе реализации проекта:

**1. Проблемы НФИ КемГУ и школ г. Новокузнецка:**

- закрепление навыков, компетенций, полученных студентами и школьниками во время обучения в вузе и школе для успешного творческого саморазвития и социализации в изменяющемся поликультурном мире;

- воспитание поликультурной и креативной позиции обучающихся к «не такому, как я»;

- установление диалога между российскими и зарубежными руководителями вузов, учеными, преподавателями, студентами, школьниками;

- привлечение к сотрудничеству учителей и школьников образовательных учреждений России и США по расширению знаний о творчестве и ценностных ориентациях современной молодежи и своевременной их коррекции;

- интеграция деятельности руководителей, методистов и преподавателей дополнительного образования г. Новокузнецка по осмыслению важности

студентами и школьниками значимых для себя приоритетов творчества и лично-стно значимых ценностей для своевременной коррекции своего поведения;

- формирование планетарного мышления и креативности у обучающихся для благоприятного имиджа вуза и школы в сообществе;
- подготовка молодежи к жизни в обновленном обществе в рамках современных реалий и проектирование стратегии творческого саморазвития.

Проблемы дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) г. Новокузнецка:

- недостаточная осведомленность заведующих в вопросах формирования ценностей и творческого саморазвития современных детей;
- необходимость получения квалифицированной методической помощи при подготовке воспитателями творческих проектов ДОУ, в том числе профессионального сопровождения подготовки к участию в городских и региональных конкурсах проектов профессионального мастерства «Лесенка успеха».
- сотрудничество студентов в период прохождения педагогической практики с воспитателями дошкольных образовательных учреждений по формированию креативности, гуманистических и общечеловеческих ценностей у детей.

Основные изменения, происходящие в ходе реализации проекта в школах и университете:

- разработана концепция и технология творческого саморазвития на основе лично-стно значимых ценностных ориентаций студентов и школьников;
- разработана программа взаимодействия Лаборатории с российскими и американскими вузами и школами до 2016 года;
- обобщена совместная работа школьников, студентов и преподавателей в интересах сообщества в учебно-методических материалах по направлениям деятельности: научно-исследовательское, коммуникативно-информационное, духовно-нравственное, учебно-экспериментальное, здоровьесберегающее, издательско-просветительское;
- введена в учебный план подготовки школьников и студентов учебная творческая практика посредством подготовки образовательных продуктов деятельности (мнемосхемы, портфолио, курсовые работы, презентации изучаемых тем по выбору, фото и телебиеннале и др.);
- реализованы возможности развития навыков проектирования и обучения проектированию «Я-концепции творческого саморазвития» студентов, работы с интерактивными образовательными технологиями, сформированы умения диагностики ценностных ориентаций обучающихся.

Основные изменения, происходящие в ходе реализации проекта в российско-американском сообществе:

- расширится интерес к зарубежной цивилизации, культуре, образованию, творчеству, показателем чего являются заявки преподавателей и студентов в адрес Лаборатории на проведение разных форм сотрудничества (лекции и семинары в режиме on-line, видеодискуссии, видеоконференции, защиты курсовых работ в режиме on-line, презентации фото и телебиеннале и др.);

- у участников проекта формируются креативность и мобильность, отмечается активная включенность в очные зарубежные научно-практические конференции;
- формируется потребность и готовность молодых людей к сотрудничеству с российско-американскими участниками проекта посредством электронной почты, совместных обсуждений интересующих проблем;
- участники проекта ориентируются на возможность творческого саморазвития через научно-исследовательскую, коммуникативно-информационную, духовно-нравственную, учебно-экспериментальную, здоровьесберегающую и издательско-просветительскую деятельность, осознают необходимость использования полученных знаний для решения современных проблем поликультурного общества.

Форма представления практики и ее результатов:

- В рамках Лаборатории: участие в зарубежных международных научно-практических конференциях, видеодискуссиях, видеоконференциях, публикациях коллективных международных монографий на русском и английском языках; открытие экспериментальных площадок в образовательных учреждениях разного типа по проблеме творческого саморазвития обучающихся и их участие в образовательных программах России и США; организация проектной деятельности (выпускники школ и студенты России и США); организация элективных курсов по выбору студентов (лекции в режиме on-line); публикация материалов научно-практических конференций, учебно-методической литературы и монографий; перевод их на русский и английский языки; научные доклады и отчеты в России и за рубежом; стажировки за рубежом; мастер-классы; тренинги творческого саморазвития; работа в команде.

- В университете: семинары кафедры, сайт НФИ КемГУ, защиты курсовых работ в режиме on-line, презентации фото и телебиеннале, самопрезентации, лекции и семинары в режиме on-line, публикации в средствах массовой информации (журналы, газеты), информационные сообщения на телевидении и др. Обсуждение и подготовка соответствующих документов, соглашений для получения грантов.

Проект «Российско-американская научно-исследовательская лаборатория «Цивилизация. Культура. Образование» способствовал получению вузом статуса экспериментальной площадки РАО по обозначенной выше теме исследования. (Выписка из протокола Бюро Президиума РАО № 6 от 10.10.2012 г., по I направлению Плана фундаментальных исследований РАО; свидетельство о получении общественной аккредитации в РАО, рег. № А-18-17/133 от 11.10.2012 г., действительно до 31.12.2016 г.). Научное руководство от Федерального государственного научного учреждения «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования, г. Москва до 2016 года осуществляет А.К.Орешкина, д.п.н., зав. лабораторией методологии образовательного пространства.

Получены гранты: по текущим результатам деятельности российско-американской лаборатории «Цивилизация. Культура. Образование», направленной

на творческое саморазвитие субъектов образования в поликультурной среде, необходимости двуязычного обучения в современном образовании: Интертекстуальность текстов различных функциональных стилей в сравнительно-переводческом аспекте / Грант ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы Соглашение № 14.В37.21.0094) / соисполнитель. Грантозаявитель – НИ Томский политехнический университет.1) Документация языка бачатских телеутов (Грант общества SOAS ELPD, Университет Лондона (small grant) / соисполнитель. Принимающая организация в России – НИ Томский политехнический университет).

2) Грант Фулбрайта для сотрудников международных отделов вузов Fulbright-RIEA-2013 (стажировка в Университетах Индианы, штат Индиана и Вайоминга, штат Вайоминг по направлению «международное образование»), январь-апрель 2013 г.

За учебно-научную деятельность 5 преподавателей НФИ КемГУ получили медали «За служение Кузбассу», в числе которых и автор статьи; защитили докторские диссертации по педагогике – 2 преподавателя, кандидатские – 6 преподавателей.

Таким образом, кейс «Российско–американская научно-исследовательская лаборатория «Цивилизация. Культура. Образование», который представлен рядом проектов, является инновационным средством творческого саморазвития субъектов образования. Важность современного вызова для реализации настоящего кейса состоит в обострении конкурентной борьбы сложившейся в современных социально-экономических отношениях России и США, что влияет на снижение интереса к сотрудничеству, формированию ложной и предвзятой информации о сложности общения двух мировых держав в рамках образования, науки и цивилизаций.

Предполагается продолжить сравнительные исследования в области цивилизаций, культуры и образования России и США, реализацию проектов по творческому саморазвитию, формированию и диагностике ценностных ориентаций молодежи, предоставлению результатов исследования для широкой педагогической общественности.

#### **Литература:**

1. Андреев В.И., Зинсер Р., Михальцова Л.Ф., Глобализационные вызовы качеству жизни, качеству образования и саморазвитию человека XXI века // Модернизация инженерного и общего образования: проблемы и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Юрга: ЮТИ ТПУ, 2010. – С. 27-34.
2. Михальцова Л.Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования: монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – 360 с.
3. Михальцова Л.Ф. Поликультурное образование: учебно-методическое пособие для студентов педагогического вуза, профиль: «Психология образования», направление подготовки: 050400.62 «Психолого-педагогическое образование» /Л.Ф.Михальцова/ – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2014. – 81 с.
4. Михальцова Л.Ф. Социальная педагогика: учебно-методическое пособие для студентов педагогического вуза, профиль: «Психология образования», направление подготовки: 050400.62

«Психолого-педагогическое образование» /Л.Ф.Михальцова/ – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2014. – 100 с.

5. Andreev V., Zinser R., Mikhaltsova L. *The globalization challenges to quality of life, quality of education and a person's self-development in the XXI century* // *Modernization engineering and the general education: problems and prospects, All-Russia scientifically-practical conference.* – Uрга: UTI TPU, 2010. – P. 21-27.

6. Andreev V., Kurovskiy V., Mikhaltsova L. *The Globalization Challenges to Quality of Life, Quality of Education and a Person's Self-Development in the XXI Century* // *Профессиональное образование: проблемы и достижения: материалы IV Всеросс. смеждународ. участ. научн.-практ. конф., 11-13 нояб.* /Томск. гос. пед. ун-т; отв. ред. В.Н. Куровский. – Томск, 2014. – С. 11-22

УДК 159.9.01

Э.И. Муртазина  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА К СЕМЬЕ У БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

**Аннотация:** Актуальность исследуемой проблемы обусловлена потребностью общества в формировании ценностного отношения к семье и подготовке практических психологов, способных к эффективной работе с семьей. В предлагаемой статье автор раскрывает ценностный подход в рамках реализации и проведения курса «Психология и педагогика семьи» и формирования профессиональной психолого-педагогической готовности к работе с семьей будущих практических психологов.

**Ключевые слова:** семья, ценностное отношение, психолого-педагогическая работа, формирование готовности к работе с семьей.

E.I. Murtazina  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

## THEORETICAL ASPECTS OF VALUE APPROACH TO A FAMILY FORMATION OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

**Abstract:** Relevance of the research is caused by the need of the society to form axiological attitude towards a family and to educate school psychologists capable of effective work with a family. In the article, the author considers axiological approach within the educational course "Family Psychology and Pedagogics" and within the formation of professional psychological and pedagogical readiness of would-be school psychologists to work with a family.

**Keywords:** a family, the axiological attitude, psychological and pedagogical work, formation of readiness to work with a family.

Идея формирования ценностного подхода к семье заслуживает особого внимания в рамках курса «Психология и педагогика семьи» проводимый в институте психологии и образования Казанского Приволжского Федерального университета, где происходит формирование знаний у будущих практических психологов о современных исследованиях семейно-брачных отношений, где студенты раскрывают для себя ценность семьи в профессиональной деятельности. Данный

подход выступает как способ и как методологический принцип изучения проблемы. При этом мы понимаем под ценностями положительное явление, способное с гуманистических (нравственных) позиций удовлетворить духовные и материальные потребности общества и личности.

Изменения, происходящие в обществе, утрата ранее значимых ценностей и возникновение новых оказывают существенное влияние на развитие мировоззрения людей, особенно молодёжи. Требованием времени является переход к ценностной парадигме, которая направлена на формирование ценностного сознания, ценностного поведения, ценностного отношения к себе, окружающим людям, учению собственной профессиональной деятельности, к окружающему миру.

Вуз должен стать важным фактором формирования новой системы ценностей, должен использовать свой воспитательный потенциал для формирования у будущих практических психологов отношения к семье как ценности [1; 7]. Поэтому в учебно-воспитательном процессе вуза необходимо актуализировать ценность семьи в содержании курса психологии и педагогики семьи.

В качестве ценностного ядра мы приняли общечеловеческую ценность - семью. Семья начальная структурная единица общества, где закладываются основы будущей личности. Сегодня задача воспитательных учреждений и семьи - возрождение в людях чувства гордости за свой род, за свою фамилию, ответственность за своих детей. Мы должны осознавать историю своей семьи, изучать образы и деяния своих предков, заботиться о продолжении рода, сохранении и уважении семейных традиций [10].

Актуализировать ценность курса «Психология и педагогика семьи» означает передачу преподавателем не любого, а значимого знания, обладающей определённой ценностью, направленного на формирование ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения личности студента, что позволит обеспечить личностный выбор и присвоение студентами ценностей и ведущих мировоззренческих идей.

В процессе обучения по курсу психология и педагогика семьи студент имеет возможность проанализировать эволюцию брачно-семейных отношений, рассмотреть современные исследования брачно-семейных отношений, понятия семья, брак, любовь, функции и структуру семьи, сформировать представление о материнстве, как психологическом феномене и психолого-педагогических факторах воспитания в семье. Обращение к отечественной и зарубежной научной литературе, даёт ценный материал, для размышлений, дискуссий, выводов. Студенты имеют возможность выразить своё мнение, что создаёт условия для ценностного отношения к семье. Овладение содержанием курса психологии и педагогики семьи позволяет систематизировать психолого-педагогические знания у будущих практических психологов в вопросах семейного воспитания, семейных отношений [6].

Акцентируя внимание на ценности семьи, преподаватель создаёт условия для формирования отношения к семье как ценности. Ценностное отношение –

это отношение субъекта к объекту как ценности. Оно выражается (по М. С. Кагану) в ценностной оценке (то есть в выявлении объективного значения объекта) и ценностном осмыслении (то есть в наделении объекта субъективным смыслом)[2].

Ценностное отношение - внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений. Отношение характеризуется наличием стремления личности его активности. Чем активнее индивид, тем в большей степени проявляется его стремление к деятельности, тем ярче выражается его отношение. Ценностное отношение возникает тогда, когда объекты вовлекаются в тот или иной вид человеческой деятельности. Например, на занятиях по курсу психологии и педагогики семьи оно формируется в процессе включения студента в разнообразные виды деятельности, такие, как участие в практических занятиях, дискуссиях по вопросам семьи, в творческих заданиях. Таким образом, ценностное отношение формируется под влиянием реальной жизненной практики при наличии внутренней активности человека.

Система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества называется ценностной ориентацией. В. А. Ядов считает, что ценностные ориентации личности согласуясь с идеалом, формируют ценностную иерархию жизненных целей - дальних, средних, ближних, а также представления о нормах поведения, выступающие в качестве эталона. Ценностные отношения, установки и ориентации являются внутренними регуляторами поведения человека. Насколько развита у студента ценность семьи, настолько в большей степени мы можем говорить о интересе у будущего практического психолога к работе с семьей[8].

Брак и семья относятся к числу таких явлений, интерес к которым всегда был устойчивым и массовым. Для общества вопрос о знании этих социальных институтов и умении направлять их развитие имеет первостепенное значение уже потому, что от их состояния в значительной мере зависит воспроизводство населения, создание и передача духовных ценностей. Значение, которое в эпоху цивилизации семья приобрела в общественной и личной жизни людей, обусловило сравнительно рано зародившийся и устойчивый интерес к её изучению. Ученые со всей страны отводят большое место воспитанию в семье. Воспитывать по книгам не возможно, поскольку каждый ребенок неповторимо индивидуален; воспитывать без книг неразумно: никто не в силах превзойти мудрость народов, мудрость тысячелетий; воспитывать с помощью книг, с опорой на книги, с учетом мирового опыта - значит не повторять типичных и подчас опасных ошибок, значит экономить время и силы, значит расти и развиваться как воспитателю.

Семейное воспитание - общее название для процессов воздействия на детей со стороны родителей и других членов семьи с целью достижения желаемых результатов. Социальное, семейное и школьное воспитание осуществляется в не-

разрывном единстве. Определяющая роль семьи обусловлена ее глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека [9].

Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи особенно в начальный период жизни ребенка намного превышает другие воспитательные воздействия. По данным исследований, семья здесь отражает и школу, и средства массовой информации, общественные организации, трудовые коллективы, друзей, влияние литературы и искусства. Можно наблюдать следующую зависимость: успешность формирования личности обуславливается, прежде всего, семьей. Чем лучше семья и чем лучше влияет она на воспитание, тем выше результаты физического, нравственного, трудового воспитания личности. За редким исключением, роль семьи в формировании личности определяется зависимостью: какая семья, такой и выросший в ней человек [5].

Эта зависимость давно используется на практике. Можно сказать, что семья и ребенок - это зеркальное отражение друг друга. Если семья так сильно влияет на процессы и результаты становления личности, то, естественно, именно семье должны уделять первостепенное значение общество и государство в организации правильного воспитательного воздействия. Крепкие, здоровые, духовные семьи - мощное государство [3].

Но в нашем современном обществе все заметнее становится кризис семьи, пути выхода которых пока не ясны. Кризис заключается в том, что семья все хуже реализует свою главную функцию - воспитание детей. Можно отметить, что легкомысленное отношение к браку и семье, забвение традиций, нравственных принципов, цинизм и пьянство, отсутствие самодисциплины и половая распущенность, высокий процент разводов самым пагубным образом отражаются на воспитании детей. Хорошо известно, что именно в семье и через семью формируются у ребенка первичные представления, ценностные ориентации и социальные установки.

Следовательно, можно сделать вывод:

- влияние семьи на ребенка сильнее всех других воспитательных воздействий. С возрастом оно ослабевает, но никогда не утрачивается полностью;
- в семье формируются те качества, которые нигде, кроме как в семье, сформированы быть не могут;
- семья осуществляет социализацию личности, является концентрированным выражением ее усилий по физическому, моральному и трудовому воспитанию. Из семьи выходят члены общества, какая семья - такое общество;
- семья обеспечивает преемственность традиций;
- важнейшей функцией семьи является воспитание гражданина, будущего семьянина;
- существенное влияние оказывает семья на выбор профессии [5].

Современные семьи переживают не лучшие времена. В большинстве нынешних семей основные силы и время родителей расходятся на материальное

обеспечение, но не на духовное формирование и развитие детей. Духовное общение родителей с детьми, остаются непозволительной роскошью и сводится, в основном, к контролю за учебной работой ребенка в школе, а сам контроль — выяснению того, какие оценки получены.

Среди наиболее веских причин неудовлетворительного воспитания детей в семье отметим следующие: невысокий экономический уровень большинства трудовых семей, когда основное время родителей тратится на добывание средств к существованию; низкая культура общественной жизни, двойная мораль, социальная напряженность, неуверенность в завтрашнем дне и другие причины, приводящие людей в состояние повышенного нервного напряжения, стресса; двойная нагрузка на женщину в семье — и на работу, и на семью; высокий процент разводов; бытующее общественное мнение, что муж лишь помогает жене в воспитании детей; обострение конфликтов между поколениями; увеличение разрыва между семьей и школой [5].

В связи с этим стоит обратить внимание педагогов перестроить свою деятельность в плане: гуманизации отношений в семье, только доброта, милосердие, конкретная помощь, заинтересованность преподавателя открывают сердца растерявшихся родителей и не позволяют им опускать руки в борьбе за лучшее будущее своих детей. Обратит внимание школы на духовность людей, направление этих усилий на разрешение проблем в семьях [4]. Сложность отношений родителей, педагогов и детей в скрытом, интимном характере человеческих отношений, трудности и щепетильности «внешнего» проникновения в них, поэтому формирование отношения к семье, как ценности у будущих педагогов-психологов так важно в подготовке к работе с семьей.

### **Литература**

1. Биктагирова Г.Ф., Бурганова Т.Ф. Семейные традиции в представлении подростков // Успехи современного естествознания. - 2012. - №5. - С. 41-43.
2. Григорьев Д. В. Личностный рост ребёнка как показатель эффективности воспитания: методика диагностирования: пособие / Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, П. В. Степанов. - Тула, 2002.
3. Днепров Э. Д., Корнетов Г. Б. Мудрость воспитания (книга для родителей) Издат-во «Педагогика». - М., 1989.
4. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. - М.: Издат-во Педагогика, 1991. - 292 с.
5. Подласый И. П. Педагогика. - М., Владос, 2001. - 560 с.
6. Minullina A.F. Research of Anticipation Consistency in the Families of Drug Addicts // Middle-East Journal of Scientific Research 19 (8): 1099-1103, 2014.
7. Муртазина Э.И., Минуллина А.Ф. Психология семейных репрезентаций в контексте конфессиональной принадлежности // Филология и культура. Philologia and Culture. - 2013. - № 3 (33): - С. 317-322.
8. Murtazina E.I., Minullina A.F., Frolova A.V. Pedagogical Support Aimed to Form Future Pedagogue-Psychologists' Readiness to Work with the Family // Middle-East Journal of Scientific Research 20 (8): 905-909, 2014.

9. Сахапова Э.И. Формирование готовности к работе с семьёй у будущих педагогов-психологов: дис..... канд. пед. наук. – Казань.- 2006. –С.75-101.

10. Сахапова Э.И. Формирование у будущих педагогов-психологов готовности к работе с семьёй: вопросы теории и практики: монография. – Казань: Издательство «Отечество»:- 2013.-С. 166.

УДК 378.147.227

*И.А. Неясова*  
Мордовский государственный  
педагогический институт им. М. Е. Евсевьева  
г. Саранск, Россия

## **ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Аннотация.* В статье представлена технология формирования готовности к социально-педагогической деятельности у студентов в условиях педагогического вуза.

Работа издается при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2015 год. Проект «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

**Ключевые слова:** педагог, социально-педагогическая деятельность, готовность к социально-педагогической деятельности.

*Neyasova I. A.*  
Mordovian State Pedagogical Institute  
Saransk, Russia

## **TECHNOLOGY OF THE FUTURE TEACHERS' READINESS FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY FORMATION**

*Abstracts.* The paper presents the technology of readiness for social and educational activities in terms of pedagogical high school.

**Key words:** educator, socio-pedagogical activity, readiness for social and educational activities

В современных условиях возникли новые явления и процессы, с которыми общество раньше в такой острой форме не сталкивалось. Появилось большое число социально незащищенных детей, неблагополучных с точки зрения физического здоровья, психического состояния, социального положения, нуждающихся в квалифицированной поддержке, социально-педагогической защите и сопровождении. Это обостряет возросшую потребность в подготовке современных педагогов, способных осуществлять социально-педагогическое сопровождение детей «группы-риска». Именно социально-педагогическое сопровождение ребенка в современном образовательном пространстве, позволяет ему адаптироваться в динамически развивающемся обществе, плодотворно взаимодействовать

вать с окружающим миром, противостоять негативным влияниям, активно участвовать в социальной жизни. Результативность деятельности напрямую зависит от квалификации и личностно-профессиональных качеств педагога.

Это ставит перед организациями высшего профессионального образования особые задачи по поиску новых подходов и эффективных средств методического обеспечения образовательного процесса, определяющих высокий уровень готовности будущего педагога к успешной социально-педагогической деятельности в условиях динамичного социума.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что к рассматриваемой проблеме обращены исследования во многих научных областях, а ее изучению подвержены различные аспекты. Общетеоретические и методологические основы проблемы формирования готовности к социально-педагогической деятельности освещены в трудах А. Б. Белинской, Н. Ф. Головановой, А. Д. Гонеева, Л. А. Завацкой, И. А. Зимней, Н. В. Прозорова, Н. В. Самоукиной, О. Л. Фесуненко и др.

Для выявления особенностей формирования готовности будущих педагогов к социально-педагогической деятельности обратимся к дефинициям изучаемой категории.

Теоретический анализ понятия «социально-педагогическая деятельность» позволяет рассматривать ее как сферу труда, обеспечивающую удовлетворение общественной потребности в создании условий для полноценной социализации детей, их социального, нравственного, физического и психического здоровья.

История исследования «готовности» педагога к профессиональной деятельности достаточно продолжительна. Большинство исследователей выделяют два аспекта определения готовности к социально-педагогической деятельности – состояние и качество личности. В рамках первого аспекта готовность представляет собой действенное (активное) состояние, отражающее содержание принятой к решению задачи и условия ее выполнения. В соответствии со вторым аспектом готовность понимается как качество личности, что связано с интеллектуальной сферой человека, его волевыми характеристиками, мотивами участия в предстоящей работе.

Заметим, что указанные аспекты находятся в тесном взаимодействии, позволяя определить готовность к социально-педагогической деятельности как:

– «действенное (активное) состояние личности, установку на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения поставленной задачи, актуализацию необходимых знаний и сформированность умений» [2, с. 45];

– «устойчивую структурно-функциональную систему интегративных качеств личности педагога в единстве социокультурного, профессионально-личностного и профессионально-деятельностного компонентов, обеспечивающих продуктивную социально-педагогическую деятельность и стратегии собственной жизнедеятельности» [2: 34].

Понятие «формирование готовности к социально-педагогической деятельности» в психолого-педагогической литературе представлено как:

– «сенсорное, интеллектуальное, мотивационное и эмоциональное преобразование личности, которое происходит под воздействием внешних и внутренних факторов» [3: 7];

– «целенаправленный и самоорганизующийся процесс профессионально-личностного становления специалиста в условиях благоприятного микроклимата и на основе тесного взаимодействия с профессиональным сообществом и окружающей социальной средой» [4: 18].

На наш взгляд, процесс формирования готовности к социально-педагогической деятельности включает в себя теоретическое ознакомление с сущностью, содержанием, особенностями социально-педагогической деятельности, практическое овладение этим видом деятельности и развитие профессионально значимых качеств.

Для характеристики готовности к социально-педагогической деятельности актуально определение ее структуры. Анализ и обобщение результатов научных исследований позволяет выделить следующие компоненты готовности к социально-педагогической деятельности: 1) личностный; 2) когнитивный; 3) деятельностный.

Личностный компонент готовности к социально-педагогической деятельности определяется как наличие и проявление качеств личности, обеспечивающих участие будущего социального педагога в исследовании социума, выполнение различных видов социально-педагогической деятельности; возможность саморазвития и рефлексии.

Когнитивный компонент готовности способствует становлению и развитию познавательных процессов, обеспечивающих формирование системы научных знаний о социально-педагогической деятельности. Данный компонент включает: профессионально-педагогические; специальные; предметные знания.

Деятельностный компонент готовности определяется как сформированность социально-педагогических умений, позволяющих анализировать и проектировать социально-педагогическую работу с детьми различных категорий и их семьями, взаимодействовать с учителями, родителями, специалистами служб в оказании помощи детям и подросткам, осуществлять правовую защиту ребенка. Данный компонент включает аналитические, проектировочные, конструктивные и исполнительские умения.

Необходимо отметить, что сам процесс формирования готовности к социально-педагогической деятельности носит поэтапный характер, устремленный к постепенному усложнению задач по обретению к концу цикла профессионального обучения достаточно высокого уровня компетенций в изучаемой области, исходя из возможностей и способностей личности будущего педагога.

Формирование готовности к социально-педагогической деятельности будущих педагогов в условиях педагогического вуза представлено следующими этапами: адаптационно-ознакомительный, поисково-информационный, практико-моделирующий, аналитико-обобщающий.

На адаптационно-ознакомительном этапе происходит формирование положительного отношения, интереса и устойчивой мотивации к социально-педагогической деятельности, развитие некоторых профессионально-значимых качеств личности студента.

Поисково-информационный этап ориентирован на овладение будущими педагогами системой общепрофессиональных, специальных и предметных знаний, с целью организации социально-педагогической деятельности.

Практико-моделирующий этап направлен на формирование у будущих педагогов совокупности умений и навыков, позволяющих им моделировать социально-педагогическую деятельность. На данном этапе особое внимание отводится совершенствованию профессиональных навыков в рамках прохождения учебных и производственных педагогических практик.

При формировании готовности к социально-педагогической деятельности на практико-моделирующем этапе немаловажное значение приобретает организация процесса активной профессионально направленной деятельности студентов, которая способствует практическому овладению необходимыми компетенциями.

Завершающий этап – аналитико-обобщающий – определяет готовность к самостоятельной оценке и регуляции своего поведения, анализу своих действий, коррекции и прогнозированию результатов социально-педагогической деятельности.

Критериями эффективности формирования готовности будущих педагогов к социально-педагогической деятельности на завершающем этапе являются: 1) сформированность мотивации к социально-педагогической деятельности, ценностных и социальных ориентаций будущего педагога, направленность студентов на осуществление социально-педагогической деятельности, возможность саморазвития и рефлексии (личностный компонент); 2) освоенность совокупности профессионально-педагогических, специальных, предметных знаний, обеспечивающих успешность реализации будущим педагогом исследуемой деятельности (когнитивный компонент); 3) владение совокупностью профессионально-педагогических умений, необходимых для выполнения данной деятельности, способность осуществлять социально-педагогическую деятельность адекватно обстоятельствам, сформированность профессиональной рефлексии при осуществлении данного вида деятельности (деятельностный компонент).

Таким образом, процесс формирования готовности к социально-педагогической деятельности является сложным многогранным процессом. Организация данного процесса в условиях педагогического вуза позволяет приобрести знания о способах построения конструктивного общения (взаимодействия) с представителями различных социальных групп; овладеть методами и способами оказания практической помощи различным категориям детей по разрешению социально-педагогических проблем; приобрести способность демонстрировать коммуникационные умения в контексте социального партнерства; овладеть практическими

навыками в ходе социально-педагогической деятельности и навыками самоконтроля собственной практической деятельности, что и определяет компетентность и успешность практической деятельности будущего педагога.

#### **Литература:**

1. Запорожец В. Н. *Формирование готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях: автореф. дисс.... канд пед. наук.* – Челябинск, 2001. – 22 с.
2. Рябова Н. В. *Готовность дефектолога к педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося // Гуманитарные науки и образование.* – 2010. – № 3 (3). – 65-68
3. Сизганова Е. Ю. *Моделирование учебно-методических комплексов по социальной педагогике // Среднее профессиональное образование.* – 2004. – № 6. – 34-38
4. Ядвиршис Л. А. *Формирование технологической компетентности учителя в процессе подготовки к социально-педагогической деятельности.* – Белгород. – 2010. – 184 с.

З.Г. Нигматов,  
Казанский федеральный университет,  
г. Казань, Россия

### **ВОСПИТАНИЕ ГУМАННОСТИ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ**

**Аннотация.** В статье даются характеристики уровней развития гуманности у учащихся; рассматриваются критерии гуманистической воспитанности подростков: когнитивный, мотивационный, поведенческий; экспериментальным путем обосновывается эффективность педагогических условий, необходимых и достаточных для воспитания гуманности у школьников подросткового возраста: сочетание разъяснения сущности и значения традиций с практической работой по претворению их в жизнь коллектива учащихся, систематичность использования народных традиций в воспитательной работе с подростками, охват народными гуманистическими традициями самых разнообразных сфер деятельности учащейся молодёжи, учет уровня развития гуманности у конкретных воспитанников, единство усилий школы, семьи и общественности по формированию гуманности у подростков на народных традициях.

**Ключевые слова:** народные гуманистические традиции, воспитание гуманности, уровень воспитанности, критерий сформированности, педагогические условия

Z.G. Nigmatov  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

### **UPBRINGING OF STUDENT YOUTH HUMANITY**

**Abstract.** The article gives the characteristics of the levels of students' humanity development. Humanistic education of adolescents criteria are considered: cognitive, motivational, behavioral. The efficiency of pedagogical conditions necessary and sufficient for school-children humanity upbringing are experimentally substantiated: the combination of promoting understanding of the traditions and values and implementation them in the practical work of students, systematic use of folk traditions in educational work with teenagers, using of the humanistic traditions in different spheres of students' activity: taking into account the level of students' humanity development, unity of school, family and community efforts in forming teenagers' humanity on national traditions.

**Keywords:** folk humanistic traditions, humanity education, the level of education, the criterion of formation, pedagogical conditions

Воспитанию учащейся молодежи на традициях и опыте старших поколений повсеместно и во все времена уделялось самое серьезное внимание. Сберечь прогрессивное достояние прошлого, переоплотить его в мысли и дела современного человека, развить его и приумножить новыми ценностями, выработать на этой основе у подрастающего поколения умение продолжать в новых условиях его гуманистическую суть и содержание - все это имеет исключительное значение для воспитания гуманного человека, развития цивилизованного общества, “общества, в котором отсутствуют агрессии, насилия, запугивания” [1]. Традиции – это исторически сложившиеся и наиболее обобщенные нормы поведения и принципы социальных отношений, передаваемые на поколения в поколение и сохраняемые общественным мнением. Они проявляются во всех сферах жизни общества. В материале Wisegeek.com. “What is Humanism?” (Что такое гуманизм?) утверждается, что “традиционное гуманистическое образование формирует сознание в процессе изучения разнообразных научных дисциплин: языков, литературы и искусства, математики, истории и географии” [2]. В них отражены многообразные связи и взаимоотношения людей в социуме, их привычки, поступки, правила, получившие общественное признание.

Знание и использование народных традиций в процессе гуманистического воспитания подрастающего поколения особенно важно в условиях многонационального социума, каковыми в настоящее время являются практически все крупные страны и общества. Если живешь в таком обществе, то надо знать обычаи и традиции его народа, историю, художественную культуру, творчество и т.д. “Способность людей жить в поликультурном и быстро меняющемся мире в немалой степени зависит от образования” [3: 5]. Только 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. “Понимание того, что поликультурное образование и создание многокультурного общества являются взаимозависимыми процессами, привело к тому, что поликультурное образование выдвинулось в отдельную дисциплину, составляющую суть многокультурной деятельности (Рейнгольд, 2005). Цель этой дисциплины — содействие и создание «равных образовательных возможностей для студентов из различных расовых, этнических, социальных классов и культурных групп» [4].

С четом сказанного в данной статье раскрывается гуманистическое содержание народных традиций, выявляются и обосновываются педагогические условия использования этих традиций в воспитании гуманности у подростков с учетом выявленного в ходе исследования уровня их знаний о гуманистических традициях и их проявлениях. Мы уверены в том, что “каждая нация, чтобы донести и передать их культурные традиции будущим поколениям, делает это через образование” [5: 63].

Гуманистические традиции возникли вместе с человечеством. “История гуманизма – это в конечном счете история человеческого общения” [6]. Они имели место еще в первобытно-общинном строе. Уже тогда были традиционными взаимопомощь людей в процессе их совместного труда, взаимная выручка, уважение старших, забота о младших и т.п. То было время, когда государства не было, когда держалась общая связь, самое общество, дисциплина, распорядок труда силой привычки, традиций, авторитетом или уважением, которым пользовались старейшины рода.

На протяжении всей истории человеческого общества представители различных сословий и слоёв населения, различные философские течения вкладывали в понятие “идеология” разное содержание. “Однако гуманизм, как подсобная готовность уважать достоинство и права каждого человека, был “изобретён” в глубокой древности, причём независимо друг от друга греческими, индийскими, китайскими, европейскими и другими мыслителями” [7: 23]

Важное методологическое значение для теории воспитания, на наш взгляд, имеет анализ психолого-педагогического аспекта гуманизма, его проявления как личностного качества. На основе осуществления такого анализа в работе дается обоснование тому, что для характеристики специфических проявлений гуманизма в поведении, в деятельности человека, в его общении с другими людьми необходимо и специальное понятие, отражающее эти проявления. В педагогической литературе это понятие отражается и совершенно правильно, на наш взгляд, термином “гуманность”.

Как органическое единство этических взглядов, чувств и поступков, как определенное укоренившееся отношение личности к другим людям, соответствующее ее мировоззрению, она характеризуется двумя существеннейшими признаками. Это - уважение к достоинству личности и проявление заботы о человеке. Выделяя только эти два признака гуманности, мы исходили из того, что при их определении в процессе анализа сущности этого социально-психологического качества не следует использовать соподчиненные понятия. В данном случае - если выделена забота о людях как существенная черта гуманности, то это уже предполагает наличие у данной личности чуткости, отзывчивости, сочувствия, доброты, стремления к взаимопомощи. Аналогично проявление уважения к достоинству человека уже предполагает понимание ценности его как личности, признание необходимости равноправия между людьми, учета мнения людей, их желаний, настроения и т.п. Оба выделенных признака в своем органическом единстве и составляют социально-психологическое содержание гуманности, играя решающую роль в проявлении гуманных отношений между людьми.

Гуманность как личностное качество членов человеческого общества отражает присущие этому обществу производственные и строящиеся на их основе другие социальные отношения. Эти отношения и составляют объективную основу развития у людей взаимной ответственности, взаимной помощи и сотрудничества. Гуманность формируется у подрастающего поколения под влиянием всех сторон жизни общества. Необходимым компонентом этой жизни являются и гуманистические традиции народа, которыми богат каждый народ и все этнические

группы – малые и большие. “За многие столетия по всему миру многие люди мыслили и выражали идеи гуманиста, содействуя развитию гуманистической традиции” [8].

Эти традиции нашли широкое отражение в народной педагогике. Такие качества личности, как уважение к старшим, к женщине, к детям, к родной земле, взаимопомощь, сочувствие, гостеприимство, доброта и т.д. народы всегда считали определяющим в характере человека. “Золото на земле не валяется, доброта не забывается”, “Опирайся не на силу рук, а на доброе сердце” провозглашают практически все народы, подчеркивая важность гуманистических качеств человека.

К сожалению, в последние десятилетия происходит утеря исконно народных традиций. “Из урбанизированной Западной культуры ясно, что народная литература постепенно вытеснялась книгами и газетами, радио и телевидением. Люди, интересующиеся подлинным устным народным творчеством, традициями или песнями, должны приложить специальные усилия, чтобы найти их. Это продолжается из поколения в поколение...” [9].

Мы знаем, насколько непроста сейчас моральная, духовно-нравственная атмосфера в обществе. А ведь это - глобальная проблема. У этого явления одни корни, один источник - бездуховность, бескультурье. “Идеи добра, гуманности, вежливого отношения к старшему поколению, уважительного отношения к мудрости и опыту предков заменены педагогическим принципом “всё детям”, распространение системы развлечений вместо трудового образования продвигала развитие пассивности у сельских учащихся, безразличие к социально-политической жизни общества” [10]

Не по этой ли причине среди тех, кто громит сегодня на улице и убивает, немало наших бывших и настоящих, хорошо успевавших и успевающих, но ставших частью озверевшей толпы, учащихся.

Анализ воспитательных возможностей народных обычаев и традиций показывает, что они выполняют две общие для них воспитательные функции: выступают средством стабилизации утвердившихся в данном обществе отношений и воспроизводят эти отношения в жизни новых поколений. Но эти две формы накопления и закрепления социального опыта в жизни народа они осуществляют различными путями: обычаи - путем детальных предписаний тех или иных действий людям в конкретных ситуациях, традиции - через формирование соответствующих им духовно-нравственных отношений и качеств. Обычай жестко фиксирует действие, его социальную необходимость или запрет; его назначение - реализация этого строго регламентированного действия. Традиции же не имеют жесткой связи с конкретными действиями в определенных ситуациях, формируемые и закрепляемые ими духовные качества оказываются необходимыми для самых разнообразных действий. В то же время реализация этих соответствующих традиции действий выступает средством формирования определенных духовных черт человека. Следовательно, детальная регламентация стереотипно повторяющегося в разнообразных ситуациях общественного отношения, подчиненная целям формирования у людей заранее заданных духовных качеств, представляет

уже не обычай, а традицию. Поэтому в организации взаимоотношений внутри детского коллектива, в системе образования в целом, должна функционировать логика традиций[11].

Главным механизмом использования народных традиций в развитии гуманности у подрастающих поколений являются межличностные отношения, возникающие под влиянием этих гуманистических традиций, регулируемые ими.

Основными педагогическими условиями использования народных традиций в воспитании гуманности у школьников являются:

- систематическое вооружение их знаниями о народных гуманистических традициях как укоренившихся межличностных отношениях, соответствующих интересам и общества, и личности;
- обеспечение активного участия школьников в деятельности, основанной на народных гуманистических традициях;
- формирование на этой основе соответствующих традиций коллектива школьников как определенной системы укоренившихся их гуманистических отношений;
- органическое включение народных гуманистических традиций в единый воспитательный процесс, организуемый школой, семьей и общественностью.

Известно, что в подростковом возрасте происходят значительные физиологические и психологические изменения. Повзреление, возмужание, половое созревание, безусловно, отражаются на поведении учащихся, их учебной, игровой деятельности. Подростки заметно изменяют свое отношение к окружающей действительности. Все происходящие вокруг события, на которые раньше они и не обращали внимания, становясь для них предметом раздумий и сопоставлений. У подростков возникает потребность разобраться в обилии событий и своих впечатлениях о них, в человеческих переживаниях, взаимоотношениях. Они постоянно ищут решения вопросов, то и депо возникающих у них при обращении с младшими, со сверстниками, со знакомыми и незнакомыми людьми. Поэтому именно в этом возрасте в сложной системе взаимоотношений школьника с окружающим миром возникает объективная основа для использования традиций старших поколений в формировании у него такого интегрированного качества, как гуманность.

Но вместе с тем, как показали материалы массового изучения, даже при наличии этих общих расширяющих возможностей подростки имеют неодинаковый уровень сформированности гуманности. Материалы исследования позволили выделить в зависимости от этого уровня следующие типичные группы старших подростков.

1 группа - с высоким для этого возраста уровнем развития гуманности - характеризуется осознанным и сопереживаемым отношением подростков к людям, ко всей окружающей действительности. Систематические гуманные поступки являются нормой их доведения, внутренней нравственной потребностью

быть в гуманных отношениях с товарищами, близкими и вообще со всеми окружающими считается для них обычным явлением. Они непримиримы ко всякому злу и проявлениям антигуманных поступков.

II группа - со средним уровнем развития гуманности - характеризуется непоследовательным проявлением гуманных отношений подростков к людям: доброжелательны по отношению к друзьям, к родственникам, к знакомым, но иногда бывают грубы, не проявляют чуткости, отзывчивости. Они не всегда готовы противостоять проявлениям зла.

III группа - с низким уровнем развития гуманности - носит главным образом избирательный характер проявления исследуемого качества. Подростки этой группы вежливы только с близкими, чаще всего в своих эгоистических целях. Положительные поступки вызываются личными симпатиями, субъективными отношениями к личности. Многие народные гуманистические традиции им не известны, а если и известны, то они игнорируют их, выполняют от случая к случаю. Они не только не непримиримы к злу и антигуманным поступкам, но и сами способны совершать их.

Мы исходили из того эмпирического конструкта, что “важным методом изучения личности школьника является сравнение успехов и недостатков ребенка не с опытом других людей (включая сверстников), а с его личным опытом, с тем, каким он был и каким стал” [12: 345]. Массовое изучение подростков (всего им было охвачено 235 человек) в течение двух лет, тщательный анализ и сопоставление всех полученных при этом данных позволили распределить школьников этого возраста по уровням гуманистической воспитанности следующим образом: высокий уровень – 38 человек, средний – 174 человека, низкий уровень – 23 человека. Полученные данные убедительно доказали необходимость систематической целенаправленной работы с подростками по воспитанию у них гуманистических черт, побудили нас поставить перед собой задачу учета уровня развития этих черт в процессе воспитательной работы.

При исследовании основных педагогических условий использования народных традиций в воспитании у подростков гуманности мы стремились, прежде всего, помочь участникам опытной работы правильно организовать жизнь и деятельность школьных коллективов, применять большое разнообразие методов и приёмов, систематически реализовать рекомендации, вытекающие из общей гипотезы исследования. Доказано же, что именно “традиционные методы для человеческих ресурсов оказались успешными в течение многих лет” [13].

Критериями уровней их гуманистической воспитанности служили: 1) *когнитивный* (его показатели: знание совокупности сведений о народных традициях гуманных отношений), 2) *мотивационный* (его показатели: осознанное и сопереживаемое отношение подростков к людям, выражающееся в уважении человеческого достоинства личности и в заботе о ней. Эти показатели определялись по отношению подростка к матери, к отцу и к другим членам семьи; к учителям, к обслуживающему персоналу школы и к своим школьным товарищам; к знакомым и незнакомым окружающим людям); 3) *поведенческий* (его показатели: совершаемые подростками поступки (гуманные и негуманные), которые в

нашем исследовании служили наименьшей единицей в процессе измерения их поведения).

Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что наибольшие сдвиги в развитии гуманности у подростков были достигнуты в тех школах, в которых нам удалось в наибольшей степени реализовать педагогические условия, необходимые и достаточные для формирования у подростков гуманности на основе широкого использования в их жизни народных традиций.

Необходимейшим условием эффективного использования народных традиций в воспитании у старших подростков гуманности оказалось *сочетание разъяснения сущности и значения этих традиций с практической работой по претворению их в жизнь коллектива подростков*. Как показывают данные массового изучения, старшие подростки в общих чертах знают существующие в народе традиции гуманных отношений, довольно четко представляют смысл понятий "чуткость", "отзывчивость", "человеческое достоинство" и т.п. Вместе с тем они часто недооценивают их важность в жизни человека. Из 235 изученных подростков у 220 (82%) обнаружилось явное отставание развития привычек гуманного поведения от сознания. Эти воспитанники знают, как нужно поступать в тех или иных случаях, но поступают иначе. Поэтому нравственное просвещение подростков, раскрытие ими смысла народных гуманистических традиций должно сочетаться с практической работой по формированию на их основе собственных традиций детского коллектива.

*Систематичность использования народных патриотических традиций в воспитательной работе с подростками* является другим важным условием, стимулирующим процесс формирования у них гуманности. Как показала опытная работа, эти традиции позволяют учащимся осознать, какой тернистый путь прошли люди старшего поколения, чтобы добыть им счастливую жизнь, и тем самым способствуют формированию у них чувства глубокого уважения к старшим, гордости за свою Родину. Исследование показало, что воспитательная эффективность празднования традиционных знаменательных дат выражается не столько в том, как торжественно и весело проведут учащиеся этот день или вечер, сколько в том, как они осознают глубокий политический и гуманистический смысл отмечаемого события, что сделают гуманного, полезного для того, чтобы прочувствовать долю своего вклада во всенародное торжество.

К условиям, от которых во многом зависит эффективность воспитания гуманности, относится также *охват народными гуманистическими традициями самых разнообразных сфер деятельности подростков*. Гуманность невозможно воспитать только привлечением воспитанников к участию в отдельных мероприятиях, проводимых эпизодически. Народными традициями гуманных отношений - проявлениями уважения к старшим, к женщине, к коллективу, к обществу, заботой о младших, добротой, чувствами сострадания, взаимопомощи, взаимовыручки и т.д. - должна быть охвачена вся школьная жизнь, постепенно превращаясь в ее традиции. В исследовании дается методика педагогического внедрения народных традиций гуманных отношений в самые различные стороны школьной жизни (проведение подростками Дней чудес для малышей, поступающих в 1

класс; ведение летописей классных коллективов и истории школы; поиск первых выпускников школ и организация встреч с ними в форме "От всей души"; традиция шефства старших школьников над младшими; традиции, связанные с именем, которое носит школа; празднование первого и последнего звонков; трудовые традиции школы и т.д.).

Одним из необходимых условий использования народных традиций в воспитании у старших подростков гуманности явился также *учет уровня ее развития у конкретных воспитанников*. Осуществлявшийся на фоне учета общих особенностей школьников этого возраста при организации коллективной деятельности подростков, он проявлялся в подборе поручений, соответствующих ближайшим перспективам развития этого качества у того или иного воспитанника. Например, подросткам с низким уровнем его развития подбиралась такая работа, которая требовала бы проявления гуманности не только по отношению к близким, к друзьям, но и к другим членам коллектива, окружающим людям. Продолжая эту линию в работе с подростками со средним уровнем развития гуманности, мы стремились включить их в такую деятельность, основанную на народных традициях, которая бы требовала последовательного проявления этого качества в процессе выполнения разнообразных поручений и т.д.

Следующим условием является *единство усилий школы, семьи и общественности по формированию гуманности у подростков на народных традициях*. В процессе созидательного эксперимента это единство осуществлялось следующими основными педагогическими приёмами: а) регулярным посещением учителями семей учащихся, и, наоборот, родителями - школы; б) классными и общешкольными собраниями, конференциями родителей и активистов общественности; в) деятельностью родительских лекториев и университетов; г) постоянным участием родителей и общественности в подготовке и проведении традиционных школьных мероприятий; д) организацией для учащихся регулярных бесед, проводимых руководителями шефствующих предприятий, передовиками производства, активистами общественности о гуманистических традициях производственных коллективов; е) участием школьников в поисковой работе по изучению своей родословной, обычаев и традиций старшего поколения и т.д.

Результаты исследования показали, что основным педагогическим путем использования народных традиций в воспитании у подростков гуманности является формирование на их основе соответствующих традиций воспитательного коллектива школы, постепенное превращение этих гуманистических традиций в соответствующие взаимоотношения учащихся, в привычные формы их поведения. Этот путь может быть эффективным лишь при соблюдении ряда условий, необходимых и достаточных в своей совокупности для того, чтобы использование народных традиций наилучшим образом влияло на развитие у подростков гуманности. В качестве такой совокупности условий были намечены;

- *учет при организации деятельности, основанной на народных традициях, общих задач воспитания, потребностей самого детского коллектива и общества, возрастных особенностей старших подростков и уровня развития у них гуманистических черт;*

- сочетание разъяснения сущности и значения народных традиций с практической работой по претворению их в жизнь коллектива подростков;
- систематичность использования народных гуманистических традиций в воспитательной работе с подростками;
- охват народными гуманистическими традициями по возможности всех, самых разнообразных сфер деятельности подростков;
- обеспечение единства и координации усилий школы, семьи и общественности в укоренении гуманистических традиций в жизни и поведении подростков.

Мы полагаем, что полученные в ходе данного исследования выводы о путях и педагогических условиях использования народных традиций в воспитании гуманности окажут достаточно серьёзную помощь практическим работникам школы и могут послужить определенной базой для последующих исследований в этой области.

### **Литература**

1. *Civil society explained*. URL: [http://everything.explained.at/Civil\\_society/](http://everything.explained.at/Civil_society/)
2. *What is Humanism?* Wisegeek.com. URL: <http://www.wisegeek.com/what-is-humanism.htm>
3. Нугматов З.Г. Теория и технологии обучения в высшей школе: курс лекций / З.Г. Нугматов, Л.Р. Шакирова; под ред. З.Г. Нугматова. – Казань: Казан.ун-т, 2013. – 464 с.
4. Banks & Banks, 1995, p.xi). Nitza Davidovitch. *Educational Challenges in a Multicultural Society: The Case of Israel*. *Cross-Cultural Communication*. Vol. 8, No. 2, 2012, pp. 29-30 URL: [http://www.academia.edu/5384284/Educational\\_Challenges\\_in\\_a\\_Multicultural\\_Society\\_The\\_Case\\_of\\_Israel](http://www.academia.edu/5384284/Educational_Challenges_in_a_Multicultural_Society_The_Case_of_Israel)
5. *The Role of Education as a Tool in Transmitting Cultural Stereotypes Words*. *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 3 No. 15; August 2013, p. 63 URL: [http://www.ijhss-net.com/journals/Vol\\_3\\_No\\_15\\_August\\_2013/7.pdf](http://www.ijhss-net.com/journals/Vol_3_No_15_August_2013/7.pdf)
6. Агости, Э. П. *Возрожденный Тантал [Текст] : пер. с исп. / Э. П. Агости ред. А. Ф. Шульговский*. М. : Прогресс, 1969. 232 с.
7. Гвишивили Г.В. *Философия гуманизма / Г.В. Гвишивили*, - М.: Поколение, 2009. - 496 с.
8. *The Humanist Tradition*. URL: <https://humanism.org.uk/humanism/the-humanist-tradition/>
9. *Folk Arts*. [http://cyberspacei.com/jesusi/inlight/art/folkarts.htm#\\_Toc503671548](http://cyberspacei.com/jesusi/inlight/art/folkarts.htm#_Toc503671548)
10. *Life Science Journal* 2013;10(12s). URL: <http://www.lifesciencesite.com> 427 *To question o question of proffessional-pedagogical preparation of future teachers for labour education at rural schools* Talgat Abubakirovich Daniyarov, Malik Zhupanbekuly Sultanbek, Alina Kuandykovna Bimaganbetova, Aida Arshabekovna Beysenbaeva, Rymshash Kameshovna Toleubekova, Aziza Zhunusbekova Ahmed Yasawi *International Kazakh-Turkish University*, 29 B.Sattarkhanov Avenue, 161200 Turkistan, Kazakhstan [bimaganbetova-alina@mail.ru](mailto:bimaganbetova-alina@mail.ru)
11. *Evolving Humanity through Education: DAY 77*. URL: <http://teachersjourney-tolife.com/2014/03/28/evolving-humanity-through-education-day-77/>
12. Нугматов З.Г. *Гуманистические основы педагогики: Учеб. пособие* – М.: Высш. Шк., 2004. – 400 с.
13. *The Traditional Training Methods for Human Resources* URL: [http://www.ehow.com/info\\_8169914\\_traditional-training-methods-human-resources.html](http://www.ehow.com/info_8169914_traditional-training-methods-human-resources.html)

**УДК 37.032**

Оз Йунус  
Казанский федеральный университет

## ШКОЛА ЭНДЕРУН В СТАНОВЛЕНИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ТУРЦИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

***Аннотация.** В данной статье раскрываются особенности организации и функционирования школы Эндерун, которая в позднем Средневековье и раннем Новом Времени являлась кузницей элитных управленческих кадров в Османской империи. Проводится ретроспективный анализ системы обучения одаренных детей в этой школе: от процесса начала отбора детей до их окончательного трудоустройства в высших органах власти империи. Предпринята попытка показать проекцию той системы обучения в условиях современных учебных заведений.*

***Ключевые слова:** Школа Эндерун, Османская империя, одаренные дети, школа управления общественностью, формирование управленческой элиты*

Oz Yunus  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

## ENDERUN SCHOOL AS THE FOUNDATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM FOR GIFTED CHILDREN IN TURKEY: RETROSPECTIVE ANALYSIS

***Abstract.** The report reveals specific features of Enderunschool that was the trained students - future senior staff in Ottoman Empire during the late Middle Ages and early modern times. This school educational system is genuinely analyzed: from the process of children selection till their employment in the highest management level of the Empire. At the same time the reflection the best experience of this educational system in the modern educational institutions worldwide is found out.*

***Key words:** Enderunschool, Ottoman Empire, gifted children, the school of society publicity management, managementelite.*

Возникновение системы обучения одаренных детей в Турции относится к XIX веку, когда по инициативе султана Мехмеда II началось создание школ Эндерун (Enderun).

Задуманная для воспитания и обучения одаренных детей школа Эндерун занимала важное место, как в истории турецкого исламского образования, так и в истории мирового образовательного процесса.

Согласно упоминаниям в источниках, школа, основанная Мехмедом II, ставила цель не только «массового» обучения, но и представляла собой некую «пирамиду»: чем выше ступень обучения, тем больший акцент делали на специализацию учащихся [1].

Концепция системы обучения в таких школах была основана на полном отсутствии поощрения в случае неудач, а скорее даже на отсеивании менее способных учеников. Именно по причине неукоснительно высокого уровня конкурентности некоторые историки педагогики предпочитают называть ее «чудом образования», так как она обеспечивала циркуляцию элиты в Османском госу-

дарстве. Поскольку в этой школе воспитывались гражданские, административные, дипломатические и другие важные кадры, она расценивается как первая в мире «школа государственного управления».

В первой в мире так называемой «школе управления общественностью» важное значение имел отбор учеников для обучения при дворцах Галатасарай, Ибагим Паша Сарай, Сарай Эдирне и Искандер Челеби Сарай. К особенностям подготовки можно отнести: подготовку одаренных детей; частые экзамены; распространенная практика пристраивания отчисленных учеников в другие учебные заведения; выявление способностей детей; обучение правилам этикета и поведения в обществе [2].

На основании специально разработанных для одаренных детей образовательных программ и тестов, направленных на развитие различных способностей, ученики обучались на протяжении 15 лет. Таким образом, готовились необходимые для государства военачальники и государственные чиновники высшего уровня. Признанный выдающийся американский психолог Льюис Термен писал, что впервые метод тестирования для измерения уровня интеллекта был использован в Османском государстве для детей при зачислении в школу Эндерун. Бывший главный редактор американского журнала «Comparative Education Review» Андреас М. Казамиас характеризует школу Эндерун как школу-идеал Платона, а историк-писатель Мустафа Армаган считает ее «фабрикой одаренных детей». Действительно, придававшая особое значение способностям человека и самым лучшим образом развивавшая их, школа Эндерун указывает на то, что турки создали упорядоченную, самобытную, успешную систему образования одаренных детей, занимавшую важное место и в истории мирового образования. В этом отношении, школа Эндерун является примером первого системного образования одаренных детей в мире. Многие западные историки видят заслугу школы Эндерун в обеспечении шестивекового существования Османского Государства поскольку дети, получившие подготовку по системе девширме, впоследствии получали назначение на руководящие посты в империи.

В школе Эндерун способности детей определялись на основании проведения тестов, а затем разрабатывалась соответствующая программа обучения, где на первый план выдвигались способности, интересы и индивидуальные особенности учащихся [3].

В англоязычных странах, а особенно в США, во время поиска новых моделей образовательных учреждений заинтересовались школой Эндерун, поэтому можно говорить о ней как об источнике вдохновения для американской системы приглашения талантливых студентов со всего мира, которые в дальнейшем смогут работать в государственной системе США. В некоторых исследованиях указывается на сравнение места школы Эндерун в системе образования Османского государства как равноценно значимого Итон Колледжу в Англии.

Юноши, отобранные из христианских семей Балкан и Анатолии, сначала передавались выбранным из проживающих в Анатолии семьям турецких земледельцев, на протяжении 3-4 лет перенимали от них турецкую и мусульманскую

культуры, а затем направлялись в различные дворцы Стамбула, где они обучались в отведенных под образовательные классы комнатах дворца. Им предоставлялась возможность получения естественно-научного и духовного образования, воспитания, а после выпускной церемонии по окончании обучения, назначение на должность в различных районах империи [4].

Основной характерной чертой Школы Эндерун, где преимущественно упор делался на обучение военным, политическим и техническим вопросам, было то, что она располагалась внутри дворца, а языком обучения был турецкий язык. Целью открытия школы Эндерун было обучение одаренных христианских детей в качестве настоящих мусульман, которые позднее смогут стать хорошими и надежными государственными служащими и военачальниками. Опиравшаяся на военную силу Османская империя испытывала большую потребность в воспитании талантливых полководцев, которые смогли бы управлять постоянно пополняющимся населением империи, состоящим из представителей различных вероисповеданий, языков и культур [5].

Образование в школе Эндерун носило практический ступенчатый характер. Учащиеся школы на протяжении срока обучения должны были сдать 12 квалификационных экзаменов для перехода на уровень выше, однако кроме успешно пройденных экзаменов, важную роль играли интересы, способности и индивидуальные особенности учеников. Если юноша не демонстрировал выдающихся успехов, то на промежуточных ступенях программы обучения он назначался в отряд в соответствии со ступенью. Таким образом, важными характеристиками школы Эндерун считались метод отбора учеников посредством частого проведения экзаменов; работа непрошедших отбор учеников на вспомогательных должностях; выявление одаренных детей; обучение правилам этикета.

Выражение «Эндерун эфендиси» («Господин из Эндеруна») или просто «эндерунец» стало использоваться как синоним изжившего свой век слова «Эфенди Стамбула» («Господин из Стамбула») [6].

Основной особенностью обучения в школе Эндерун было преподавание и приобщение учащимися к исламу, Османскому государству и его культуре. Философы и ученые Османского государства, формировавшие османское мировоззрение, предпочли не выстраивать государственное управление на основании расы, а создали класс правителей из представителей различных вероисповеданий и наций, верных падишаху и государству. Будучи представителями различных культур, эти юноши приобщались к турецко-мусульманской культуре, получали мировоззрение исламско-османского государства, а также защищали и продвигали это понимание. Благодаря этому, государство и все его организации полностью выполняли свою миссию, и Османская империя сумела стать мировым государством [7].

Пять основных направлений деятельности школы Эндерун:

- 1) обеспечение отличных знаний исламских наук;
- 2) преподавание всех современных наук того времени;
- 3) изучение протокола дворца и связанных с этим вопросов внутреннего распорядка;

4) обучение изобразительному искусству для формирования «эстетических знаний», что позволяло, по мнению организаторов, воспитывать в человеке красивые чувства и красивые мысли;

5) подготовка специалистов в различных профессиональных областях[8].

В Программу обучения входили:

**Исламские науки:** Коран, Ильмихал, Тефсир, Хадис, Келам, Теджвит, Акаид, арабский и персидский языки, история жизни пророков, фераиз (наука о наследии).

**Точные науки:** медицина, астрономия, геометрия, история, география, логика, философия, турецкий язык и литература, грамматика, синтаксис, риторика, стихотворение и проза, слово и язык, ораторское искусство, синтаксис.

**Изобразительное искусство:** музыка, рисование, каллиграфия, архитектура, миниатюра, искусство переплета книг.

**Физическая культура и спорт:** верховая езда, мастерство владения кинжалом, стрельба из лука, прыжки, метание копья, игра в чижы, борьба, фехтование на саблях, поднятие тяжестей, джирит, кулачный бой.

**Профессиональное обучение:** пошив одежды, обработка кож, ювелирное дело, производство различных лекарств и мазей т.д.

Благодаря такой системе обучения, ученики не только получали необходимую базовую информацию о фундаментальных знаниях, но и определяли свои способности и сферу интересов, получая возможность стать специалистом своего дела. За весь период существования школы, из нее вышли 63 садразама, 3 шейх-уль-ислама, 23 адмирала, значительное количество придворных визирей, казначеев, правителей, правителей санджаков, руководителей янычар, архитекторов, мастеров фресковой живописи, художников, миниатюристов, писцов, ценителей музыки, секретарей, имамов, муэдзинов, муверрихов, поэтов, ученых, певцов и представителей других профессий, которые долго и успешно служили государству[9].

Что касается причин, которые привели к упадку величия школы Эндерун, то можно назвать следующие: прием учеников не по системе отбора девширме; многие люди, чтобы удостоиться чести обучения ребенка в Эндеруне, продавали ребенка в рабство, что приводило к зачислению в школу недостойных и неспособных детей; открытие и увеличение количества школ с западной системой образования снижало важное значение школы; несоответствие системы обучения в школе Эндерун требованиям к техническому обеспечению того века; ухудшение государственного и дворцового управления из-за старших янычар и султанш в Эндеруне, также, как и во многих других организаций Османской империи наметилась тенденция снижения уровня образования и дисциплины. Открытие в Стамбуле турецких и зарубежных учреждений общей культуры и профессиональных школ, особенно ответвлений школы Эндерун, потеря выпускниками школы Эндерун господствующего положения при назначении на государственные должности, также привело к потере ценности школы среди населения. Школа не смогла противостоять этим внешним и внутренним факторам, и вслед

за объявлением Второй Конституции в 1908 года, 1 июля 1909 года школа Эндерун была полностью закрыта.

Подводя итоги, необходимо сказать следующее: школа Эндерун являлась образцом учреждения, в котором осуществлялась и действительно функционировала система обучения одаренных учащихся. Она была основным образовательным учреждением государства, готовила и воспитывала политические, административные, военные, научные кадры, а также чиновников и деятелей искусства, которая ознаменовала новую эру в истории мировой системы образования. Школа Эндерун отражала философию образования в государстве с разноплановыми целями, политический и административный порядок, имевшей свое видение мира [10].

В наши дни, когда на передний план выходят вопросы образования интеллектуальной элиты будущего, когда мировые образовательные системы принимают идею более качественной подготовки и воспитания учащихся, Османское государство со школой Эндерун и лежащей в основе идеи открытие школ для одаренных, имело целью упорядочивание образовательных программ, выстраивание органичной системы работы, на протяжении веков успешно управляло, не вызывая конфликтов, различными этническими компонентами, может иметь важное консультативное значение в вопросе подготовки управленческих кадров.

#### **Литература:**

1. İpşirli, Mehmet, "Enderun", mad., *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, c. 11, İstanbul 1995, s. 185 vd.; Kazıcı, Ziya, *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi*, Kayıhan Yay., İstanbul 1999, s. 359; Öztuna, Yılmaz, *Tarih Lise 3*, MEB. Yay., Ankara 1976, s.289; Kılıç, Ahmet, "Enderun Mektebi Eğitimi ve Özellikleri", *İlkadım Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, S. 111-112, Ekim-Kasım 1997, s. 36; Özbilgen, Erol, "Enderun Mektebi", *Osmanlı Ansiklopedisi*, İz Yay., c. 4, İstanbul 1996, s. 228; Yeni Rehber Ansk, "Enderun" mad., *Türkiye Gazetesi Yay.*, c. 6, İstanbul 1993, s. 319.
2. Kazıcı, age., s. 359; Kılıç, agm., s. 36; İpşirli, agmad., s. 186; Sertoğlu, age., s. 98.
3. Akkutay, Ülker, *Enderun*, Gazi Üniversitesi Eğitim Fak. Yay., Ankara 1984, s. 37 vd.; Ataman, Ayşegül, "Türkiye'de Özel Eğitime Özel Yaklaşımlar", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 136, Ankara 1997, s. 22; Enç, Mithat, *Üstün Beyin Gücü*, Ankara Üniv. Eğitim Fak. Yay., Ankara 1979, s. 56; Sertoğlu, Mithat, *Osmanlı Tarih Lüğati*, Enderun Kitabevi Yay., 2. bsk., İstanbul 1986, s. 98; Armağan, Mustafa, "Osmanlı'da Üstün Yetenekliler Fabrikası: Enderun Mektebi", *Yeni Dünya Dergisi*, Ekim 2006, s. 32; Koprıman, Kazım vdğr, *Lise Tarih 2*, MEB. Yay., Ankara 1995, s. 177.
4. Koprıman, age., s. 177; Kılıç, agm., s. 37; Ataman, agm, s.22; Armağan, agm, s. 32.
5. Özbilgen, age., s.229; Koprıman, age., s. 178; Kazıcı, a.g.e., 359; Öztuna, age, s.289.
6. Sertoğlu, s. 98; Özbilgen, s.230; Armağan, s. 33; Öztuna, s.289.
7. Ataman, s. 23; Koprıman, s.180; Kazıcı, s.361.
8. Akkutay, s. 39; Özbilgen, s.230; Kılıç, s.39; Sertoğlu, s. 98.
9. Öztuna, s.290; Armağan, s. 33; Akkutay, s.38; Koprıman, s. 178.
10. Armağan, s. 33; İpşirli, s. 187; Özbilgen, s.230; Öztuna, s.290.

**УДК 316.422**

Н.В. Панкратов  
Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет  
г. Пермь, Россия

## **АНАЛИЗ ПОТЕНЦИАЛА РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ: НА ОСНОВЕ ДАННЫХ МОНИТОРИНГА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация:* в данном докладе проводится анализ данных мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования с целью определения специфики деятельности педагогических вузов и ее сопоставления с другими типами учреждений высшего образования.

*Ключевые слова:* модернизация педагогического образования, мониторинг эффективности, педагогическое образование, статистический анализ.

*N.V. Pankratov  
Perm State Humanitarian  
Pedagogical University  
Perm, Russia*

## **ANALYSIS OF THE POTENTIAL OF RUSSIAN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES: BASED ON MONITORING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.**

*Abstract:* This report analyzes data for monitoring the effectiveness of educational institutions of higher education in order to determine the specifics of pedagogical universities and its comparison with other types of higher education institutions.

*Keywords:* modernization of pedagogical education, monitoring, teacher training, statistical analysis.

Концепция модернизация педагогического образования представляет собой программную рамку, определяющую контур преобразований системы подготовки педагогических кадров. В качестве одного из ограничений реализации данного замысла является современное состояние системы высшего педагогического образования в РФ. Оценка потенциала сети педагогических вузов, может быть реализована при помощи статистического анализа данных мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования, который ежегодно проводится с 2012 года. В качестве информационной исследовательской базы использовались данные мониторинга за 2013 год. В рамках представленного анализа рассматриваются данные по всем показателям, отражающим основные аспекты деятельности российских вузов, всего в мониторинге 81 таких показателя.

В категорию «педагогические вузы» были отнесены государственные педагогические и гуманитарные вузы в которых доля контингента обучающего по специальности 050000 – «Образование и педагогика» составила более 40 % от общего числа учащихся. Всего, в представленной выборке оказалось 38 таких вузов. Также в выборке были выделены такие категории вузов как: федеральные университеты, классические вузы, технические, транспортные, искусства и культуры, спортивные, медицинские и сельскохозяйственные.

Общее представление о специфике вузов различной направленности можно получить при рассмотрении медианных значений шести основных показателей, использовавшихся в мониторинге 2013 года для выявления так называемых «признаков неэффективности»: «Образовательная деятельность», «Научно-исследовательская деятельность», «Международная деятельность», «Финансово-экономическая деятельность», «Инфраструктура», «Трудоустройство». Условно, данные показатели можно разделить на две группы:

1 группа – показатели основной деятельности, т.е. показатели отражающие результативность основных процессов образовательных организаций (образовательная, научно исследовательская деятельность, международная деятельность и трудоустройство).

2 группа – показатели обеспечивающей деятельности: «Финансово-экономическая деятельность», «Инфраструктура».

Таблица 1.

**Значения основных показателей мониторинга эффективности по типам вузов**

Тип вуза	Образовательная деятельность	Научно-исследовательская деятельность	Международная деятельность	Финансово-экономическая деятельность	Инфраструктура	Трудоустройство
транспортные	62,34	255,95	2,67	2260,38	12,33	99,08
технические	62,49	207,89	3,26	1815,75	15,16	98,6
федеральные университеты	66,39	205,79	2,07	3091,25	12,94	97,87
классические вузы	64,84	114,35	1,96	1622,72	13,06	97,81
искусства и культуры	72,12	110,91	5,33	1545,3	20,52	100
педагогические	63,38	94,16	1,66	1387,46	12,34	98,35
сельскохозяйственные	55,54	85,06	1,23	1518,49	16,75	97,87
спортивные	62,31	71,8	2,12	1874,67	21,24	98,93
медицинские	75,72	56,88	7,29	1550,57	15,53	99,94

Как видно из представленной таблицы, данные мониторинга говорят о том, что педагогические вузы довольно успешно выполняют свои основные институциональные функции:

- обеспечивают подготовку специалистов востребованных на рынке труда;
- реализуют масштабные научно-исследовательские проекты;
- ведут прием мотивированных учащихся по результатам сдачи ЕГЭ.

Сравнение медианных значений показателей педагогических вузов и значений характерных в целом для всей выборки вузов, также подтверждают эту тенденцию. Основные показатели деятельности педагогических университетов находятся либо на уровне (с незначительными отклонениями), либо чуть выше медианных значений.

**Разница медианных значений основных показателей мониторинга вузов**

	Образовательная деятельность	Научно-исследовательская деятельность	Международная деятельность	Финансово-экономическая деятельность	Инфраструктура	Трудоустройство
Все вузы	62,6	90,14	2,58	1766,41	17,35	98,35
Педагогические вузы	63,38	94,16	1,66	1387,46	12,34	98,72
Разница значений	0,78	4,02	-0,92	-378,95	-5,01	0,37

Единственной функциональной характеристикой расположенной ниже медианных значений является международная деятельность. Этот факт неоднократно отмечался чиновниками и экспертами, одной из наиболее вероятных причин данного отклонения является ярко выраженная ориентация педагогического образования на национальные образовательные стандарты и требования. Результатом этого является низкий спрос на педагогические образовательные программы со стороны иностранных студентов.

Остальные отрицательные значения относятся к группе обеспечивающих показателей. Заметная разница фиксируется для таких показателей как «Инфраструктура» и «Финансово-экономическая деятельность», в процентном соотношении она составляет порядка 30-40 пунктов. Первое приближение к анализу данных мониторинга позволяет отметить наличие определенного дисбаланса между результативностью деятельности педагогических вузов и обеспечением их деятельности.

Более подробную картину позволяет получить анализ медианных значений для всех показателей деятельности вуза. Результаты анализа показывают, что 80% показателей (65 из 81) педагогические вузы демонстрируют значения на уровне медианы и выше, т.е. в 80 % случаев педагогические вузы выполняют свои функции на уровне характерном для российских вузов или даже лучше. Среди группы показателей превышающих медианные значения находятся практически всеважнейшие характеристики деятельности учреждений высшего профессионального образования: численность аспирантов вуза в расчете на 100 студентов (приведенного контингента), удельный вес научно-педагогических работников, защитивших кандидатские и докторские диссертации за отчетный год в общей численности НПП, количество полученных грантов за отчетный год в расчете на 100 НПП общий объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, количество статей в WebofScience, в расчете на 100 НПП и т.д.



Рис.1. Распределение показателей эффективности педагогических вузов относительно медианных значений для всей выборки

Ниже медианных значений в данной выборке только 16 показателей, среди которых: общая площадь учебно-лабораторных помещений в расчете на одного студента (приведенного контингента), количество персональных компьютеров в расчете на одного студента (приведенного контингента), удельный вес численности иностранных студентов из стран СНГ, завершивших освоение образовательных программ бакалавриата, программ специалитета, программ магистратуры, в общей численности студентов (приведенный контингент), доходы вуза из средств отприносящей доход, доходы вуза из всех источников в расчете на численность студентов (приведенный контингент). В данном случае, за исключением международной деятельности, все показатели относятся только к финансовому обеспечению и инфраструктуре.

Представленные данные позволяют сделать несколько важных выводов. Во-первых, они дают возможность охарактеризовать государственную политику в сфере профессионального педагогического образования. Судя по всему, педагогические вузы находятся на периферии интересов органов государственной власти, в результате чего, их оснащение и финансирование имеет сравнительно низкий приоритет. Если сопоставить эти данные с динамикой уменьшения количества учреждений высшего педагогического образования, можно сделать предположение о том, что сокращение сети педагогических вузов является последовательно реализуемой стратегией действующих органов управления российской системы образования. Во-вторых, подобное соотношение показателей говорит о том, что деятельность педагогических вузов выглядит гораздо более эффективной в сравнении с остальными вузами. Достижение подобной результативности в образовательной и научно-исследовательской деятельности при столь ограниченной ресурсной базе, имеет явные признаки экономической и административной эффективности. В-третьих, полученные данные фиксируют наличие серьез-

ного потенциала в системе высшего педагогического образования, который может быть успешно реализован при условии роста значимости высшего педагогического образования в системе приоритетов органов государственной власти.

УДК 378

*Г.Г.Парфилова, Л.Ш.Каримова  
Казанский федеральный университет,  
г.Казань, Россия*

## **ПОТЕНЦИАЛ КУРСА «ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ И ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ» В РАЗВИТИИ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

***Аннотация.** Актуальность исследуемой проблемы обусловлена потребностью общества в подготовке будущих педагогов-психологов, способных к эффективной работе в мультикультурной среде. В предлагаемой статье авторы раскрывают содержание, формы и методы формирования готовности к работе будущего педагога-психолога в мультикультурной среде.*

***Ключевые слова:** образование, поликультурное образование, профессиональная готовность работать в мультикультурной среде, этническая самоидентификация.*

*G.G.Parfilova,  
L.Sh.Karimova  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia*

## **POTENTIAL OF THE COURSE "EDUCATION IN POLY-CULTURAL AND MULTI-ETHNIC SOCIETY" IN FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS' READINESS TO WORK IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT DEVELOPMENT**

***Abstract:** The topicality of the studied problem is caused by necessity of society for training of future educational psychologists capable to effective work in the multicultural environment. In the offered article authors open the contents, forms and methods of formation of availability for service of future educational psychologist in the multicultural environment.*

***Keywords:** education, polycultural education, professional readiness to work in the multicultural environment, ethnic self-identification.*

В последнее время проблема культурного многообразия в РФ, и в республике Татарстан, в частности, стала широко освещаться в средствах массовой информации. Это связано с нарастающими случаями нетерпимости, враждебности к людям другой культуры, а также ростом напряженности межнациональных конфликтов, миграционными процессами, влияющими на этнокультурную и социальную жизнь обществ.

В современное время всё большее распространение получают идеи поликультурного образования. К проблемам поликультурного образования обращаются Н. Данилевский, Джурицкий А., Э. Мейлер, А. Тойнби, В начале XX века Л. Гурлитт, Ф. Гансберг, Г. Шаррельман в понятие поликультурного образования включали знания этнической и мировой культуры, способствующие развитию общечеловеческого сознания и утверждению идей о едином мире.

Многие страны, в том числе и Россия, сталкиваются с проблемой обучения и воспитания учащихся – представителей этнических меньшинств. Рост количества таких учащихся связан с активизацией миграционных процессов в современном мире. И поэтому проблема готовности к работе педагога-психолога, который сможет успешно работать в мультикультурной среде, очень актуальна [1].

Готовность к работе будущего педагога-психолога в мультикультурной среде представляется, как наличие у студентов профессионально-значимых качеств, а также установок на организацию будущей психолого-педагогической деятельности с позиций мультикультурализма.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить три группы условий, влияющих на эффективность готовности будущего педагога-психолога к поликультурному образованию [3].

1. Социокультурные условия – это экономические условия; состояние религиозных, национальных и межнациональных отношений; развитие культуры на уровне страны, региона, республики и, конечно же, потребность общества в формировании и развитии мультикультуральной личности.

2. Педагогические условия, которые включают в себя мультикультуральную направленность учебно-воспитательного процесса в вузе на систематическое и постепенное накопление студентами знаний в области мультикультурализма и мультикультурного образования; потребности к самообразованию и саморазвитию в области мультикультурного образования.

3. Психологические условия – это внутреннее состояние студентов, их установки, потребности, интересы.

Поэтому, особого внимания в формировании такой готовности, заслуживает курс «Образование в поликультурном и полиэтничном обществе», осуществляемый в рамках проекта модернизации педагогического образования. Цель настоящего курса состоит в рассмотрении основных этапов и закономерностей развития, а также наиболее значительных феноменов и достижений российской образовательной практики в поликультурном образовательном процессе. При этом учитываются как отдаленные исторические периоды, так и ближайший опыт советского и постсоветского образования в средней школе. По нашему мнению, данный курс оказывает влияние на формирование индивида, готового к активной созидательной деятельности в современной поликультурной и многонациональной среде, при этом, сохраняющего свою социокультурную идентичность, уважающего другие этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований.

Важно ознакомить будущего педагога-психолога, прежде всего с историей возникновения поликультурного образования в США, странах Европы и России; ознакомить с особенностями этнической самобытности своего народа, ближайшего национального окружения, отдаленных народов и формирование эмоционально-положительного отношения к национальному многообразию планеты. Необходимо изучать психологию расизма, ксенофобии, дискриминации, механизмы создания стереотипов; особенности ненасильственного разрешения конфликтов [5].

Построение содержания поликультурного образования осуществляется в соответствии с четырехкомпонентной структурой содержания поликультурного образования: развитие самоидентификации студента как условие понимания и вхождения в поликультурную среду; овладение основными понятиями, определяющими разнообразие мира; воспитание эмоционально положительного отношения к разнообразию культур; формирование умений, составляющих поведенческую культуру мира [2].

При организации самостоятельной работы в процессе подготовки к занятиям студенты изучают методическую литературу, выполняют реферативные и контрольные работы, систематизируют учебную информацию, готовят презентации, писать эссе.

Ведущими методами, которые были использованы нами при выполнении задач формирования системы знаний о поликультурной реальности и опыта практической деятельности в поликультурной среде, являются словесные методы (объяснение, дискуссия, лекция); методы работы с текстом (интерпретация, рецензирование, тезирование); практические методы (проектирование, упражнение, тренинг).

В процессе поликультурного образования значительную роль играют методы диагностики и контроля готовности студентов к активной и адекватной деятельности в поликультурной среде.

Наиболее эффективными при отслеживании индивидуальных изменений являются методы, связанные с интерпретационной деятельностью учащихся: эссе, сочинения, проективные методики, ролевые игры, закрытые опросники и анкеты, методы «недописанный тезис», «недописанный рассказ», «ассоциация» и т.д.

В разделе «Современная школа как поликультурное образовательное пространство» рассматривается поликультурность как составляющая профессиональной компетентности учителя, изучаются и реализуются на практических занятиях такие средства и методы формирования поликультурного образования, как тренинг общения, специальные психотехнические упражнения, психодрама, ролевые игры, тренинг-семинары. Студенты знакомятся с основными концепциями и программами поликультурного образования.

Раздел «Психологические факторы этнической толерантности» раскрывает студентам понятие этническая толерантность, социально-психологические факторы этнической толерантности-интолерантности. Также в рамках данного

раздела, студенты знакомятся с понятием этнический конфликт, изучают различные пути и стратегии выхода из конфликтов. На практических занятиях разбирают педагогические ситуации, в которых присутствуют этнические конфликты, проигрывают ситуации, демонстрируя положительные стратегии выхода из конфликтов.

Следующий раздел «Этнические стереотипы и предубеждения» знакомит студентов с основными теориями происхождения предубеждений, а также с методами и техниками снижения предубеждения. На практическом занятии, осуществляется просмотр кинофильма, содержащий этнические стереотипы, с дальнейшим обсуждением.

Представляется также очень важным раздел «Адаптация к новой культурной среде», в котором рассматриваются понятия адаптация, аккультурация, приспособление. Студенты знакомятся с определением понятия «культурный шок», изучают этапы межкультурной адаптации к новой среде.

Большую значимость, по нашему мнению, представляет предлагаемое студентам поликультурное образовательное проектирование. Данное проектирование представляет собой процесс разработки образовательных проектов, в которых для решения педагогических задач используются закономерности, принципы, методы и формы поликультурного образования. Такое проектирование приводит к воспитанию у будущих педагогов-психологов уважительного отношения к культурной самобытности своего и других народов.

Проектирование состоит из несколько этапов. На первом этапе, студентам раскрывается многокультурность современного общества через проведение игр «Кто прав?» и «Айсберг культуры». Второй шаг направлен на прочувствование будущих педагогов-психологов связей с собственным народом. Важность этого шага обусловлена необходимостью актуализации личностных смыслов включения в поликультурное образовательное проектирование. Кроме того, в течение этого шага на конкретных примерах у будущих специалистов проявляется возможность демонстрации всем разнообразия этнических идентичностей у разных людей по разным основаниям. Третий шаг направлен на выявление студентами-собственных этнических стереотипов. Мы считаем важным, чтоб будущие педагоги-психологи научились признавать наличие стереотипов, учились работать с ними. На четвертом этапе студенты учатся осознавать некоторые культурные особенности людей (этнических меньшинств), которые окружают их, а также учатся находить совпадающие интересы и потребности. Данный этап, по нашему мнению, позволяет улучшить понимание студентов людей разных этнических групп, вызвать интерес к их культурным особенностям. На пятом этапе ребята знакомятся и решают ситуации, содержащие этнические предрассудки. Завершает проектирование шестой этап, на котором студенты оценивают современную ситуацию в школах, студенческих группах и выстраивают собственную программу поликультурного образования, которая может быть реализована в школе.

Немаловажное влияние на формирование готовности будущего педагога-психолога к работе в мультикультурной среде оказывают проблемные задачи (кейсы), которые мы предлагаем на своих практических занятиях. Данные кейсы,

разработанные О.В. Хухлаевой, Э.Р. Хакимовым и О.Е. Хухлаевым включают в себя описание типичных ситуаций, которые встречаются в школах современного города. Студенты должны проанализировать с позиции экспертов-консультантов предоставленный им материал и сделать надлежащие выводы практического характера и как будущий педагог-психолог, дать рекомендации. Например, кейс «Как помочь детям-мигрантам учиться» [4] призван помочь студенту освоить тему «Методы поликультурного обоснования» и научить их организовывать индивидуальную «траекторию для обучения детей с различными культурными особенностями». Кейс «В классе есть изгои: что делать психологу» и «Педагоги со сниженным самоотношением: подводный камень поликультурного образования» призван помочь студентам методам организации эффективного взаимодействия между учащимися в поликультурной среде и научить их конструировать эффективное воздействие на учащихся для снижения уровня конфликтности в классе.

В результате прослушанного курса у студентов формируются представления о культурном плюрализме как объективном свойстве социальной действительности, данный курс оказывает влияние на развитие поликультурной и этнопедагогической компетентности студентов и формирует способность вести профессиональную деятельность в мультикультурной среде.

#### **Литература:**

1. Джуринский А.Н. Воспитание в многонациональной школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2007. – 95 с.
2. Дмитриев, Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип/Г.Д. Дмитриев// Педагогика. 2000. №10. С.3-11.
3. Макаев, В.В., Малькова, З.А., Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы/ В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова// Педагогика. 1999. №4. С.3-10.
4. Поликультурное образование: учебник для бакалавров/ О.В.Хухлаева, Э.Р. Хакимов, О.Е.Хухлаева. - М.: Издательство Юрайт, 2014. -283 с.
5. Ткач, Л.Т. Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении: дис. ... канд.пед.наук/ Л.Т.Ткач. Ростов н/Д., 2002.

**УДК 378.14**

*Н.В.Поликарпова  
Казанский федеральный университет  
г.Казань, Россия.*

## **ПРОБЛЕМА САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФСКОЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы саморазвития личности, взгляды философов, психологов и педагогов разных стран и эпох. Анализируются современные подходы к пониманию сущности саморазвития. Актуализируется компетентностный подход в системе высшего образования.

**Ключевые слова:** саморазвитие личности, компетентностный подход, высшее образование.

## PROBLEM HUMAN SELF IN PHILOSOPHICAL AND PSYCHO-PEDAGOGICAL RETROSPECTIVE

**Abstract.** *The article studies the questions of self-development, views of philosophers, psychologists and teachers from different countries and eras. Modern approaches to understanding the essence of self-development are analysed. The competence approach in the system of higher education is updated.*

**Keywords:** *personal self-development, competence approach, higher education.*

Сегодня высшая школа сталкивается с необходимостью научить студента самостоятельно мыслить, добывать знания и находить им применение на практике, раскрывая свои способности, реализуя свой потенциал. Компетентностный подход, на который сегодня опирается система высшего образования России, предлагает студентам овладеть требуемым комплексом общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций, среди которых мы находим:

- готовность к самопознанию, самодеятельности, освоению культурного богатства как фактора гармонизации личностных и межличностных отношений;

- готовность к самооценке, ценностному социокультурному самоопределению и саморазвитию [8]. Еще древнегреческий философ Сократ наставлял своих слушателей, учеников: "Познай самого себя!". Это знаменитое изречение дельфийского оракула Сократ возвел в философский принцип, он говорил о том, что необходимо глубокое самопознание с тем, чтобы постоянно работать над своим нравственным обликом [10: 51]. Размышления о самом себе, о совершенствовании характера и о жизни души, самоанализ, саморефлексия были предметом изучения и для средневековых мыслителей. Мышление представляло собой основное средство познания, так как основу научных поисков составлял текст (слово), и роль интерпретации (искусства толкования текста) была огромной [12: 149]. Развитие монастырской рукописной книжности, уединенная жизнь подвижников Церкви способствовала зарождению культуры саморазвития, формированию самообразовательной, саморазвивающей деятельности. Идеи гуманизма в период Возрождения позволили людям по-новому взглянуть на ценность человеческой жизни. Энциклопедические знания выдающихся представителей эпохи Ренессанса ярко высветили почти неограниченное пространство для раскрытия потенциала человеческой личности, саморазвития всех заложенных природой способностей, талантов, а самосозидательная деятельность стала целью и смыслом жизни человека. (Н.Кузанский, Дж.П.Мирандола, М.де Монтень, Э.Роттердамский, Т.Мор, Н.Макиавелли и другие [12: 202-230]).

В Новое Время (XVI - XVIII в.в.) учеными-философами утверждалась уникальность каждого человека, культивировалась самооценочность личности, доказывалась необходимость духовной работы человека над самим собой. Так, например, немецкий философ И.Кант говорил: "Две вещи наполняют душу все-

гда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, — это звездное небо надо мной и моральный закон во мне" (из произведения "Критика практического разума")[14]. Непрестанный труд над своим внутренним миром, саморефлексия становились основой для самоизменения, самопостроения, саморазвития и самосовершенствования. Также он советовал: "Человеку стоит тратить усилия на то, чтобы казаться кем-то иным, чтобы впоследствии стать таким"[5: 296].

Созвучны мыслям И.Канта были умозаключения Г.Ф.Гегеля: человек должен владеть собой, контролировать свое поведение, работать над улучшением качества своей внутренней жизни (обогащение жизни души) и повышение квалификации в трудовой деятельности (между "внутренней" и "внешней" деятельностями Г.Ф.Гегель усматривал диалектическую взаимосвязь) [13: 78].

Л.А.Фейербах писал, что каждая личность является свободной, человек творит себя сам, а "в воле, мышлении и чувстве заключается высшая, абсолютная сущность человека как такового и цель его существования"[11: 32].

В Новое время стала развиваться наука во всех отраслях знания, в т.ч. и в гносеологии, также зарождается педагогическая наука. Ярчайшими представителями педагогов-новаторов этого периода стали Я.А.Коменский, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Ф.В.А.Дистервег, И.Ф.Герbart. Они стали основателями гуманистической педагогики, призывали бережно относиться к личности каждого ребенка, максимально учитывать особенности его способностей, возможностей, интересов, раскрывать внутренний мир каждого ученика.

Р.А.Валеева, современный педагог-исследователь гуманистического воспитания европейской педагогики, анализируя сущность гуманистической педагогики, выделяет такие ее идеи и принципы, как:

- самоценность личности ребенка;
- приоритет его здоровых потребностей и интересов в процессе обучения и воспитания;
- превращение этого процесса в радостную и увлекательную деятельность для детей, основанную на всемерном развитии посредством стимулирования их самостоятельности и творческой активности;
- гуманистический и демократический стиль общения в диаде "учитель-ученик";
- отказ от авторитарного подавления ребенка в воспитательном процессе[3: 22-23].

Проблема саморазвития человека не могла не волновать и отечественную науку. Саморазвитие как самосовершенствование, как духовную работу над облагораживанием себя понимали такие русские мыслители - философы и педа-

гоги - как В.С.Соловьев, Н.А.Бердяев, Л.Н.Толстой, И.А.Добролюбов, Д.Н.Писарев, Н.Г.Чернышевский, К.Д.Ушинский и др. Так, философ Н.А.Бердяев считал, что самоуглубление человека внутрь себя, познание, осознание своих мыслей, чувств, поступков неизменно должно перерасти в саморазвитие, такое движение к самосовершенствованию и есть утверждение человеком собственной свободы [12: 723]. А.И.Герцен говорил о том, что учитель должен воспитывать у учеников любознательность, гибкость и пылкость ума, умение самостоятельно мыслить и выполнять те или иные задания.

Красной нитью идеи саморазвития учащихся проходят в работах представителей личностно-развивающего обучения (П.П.Блонский, К.В.Вентцель, С.Т.Шацкий). П.П.Блонский утверждал, что "воспитание должно быть не отработкой, не отшлифованием, но внутренним стимулированием развития учащегося" [2: 179].

Проанализировав течение философской мысли по проблемам саморазвития личности, мы пришли к выводу, что, по мнению большинства философов:

1. саморазвитие представляет собой специальную духовную (созерцательную, рефлексивную) и практическую деятельность по самосовершенствованию, самооблагораживанию личности человека;

2. саморазвитие является целью и смыслом жизни человека.

Проблема саморазвития личности разрабатывалась и продолжает изучаться в исследованиях ученых-психологов. От природы в человеке, как в существе не только биологическом, но и социальном, есть постоянное стремление идти вперед, совершенствоваться. Само понимание категории "личность" диктует основной принцип ее формирования, таким принципом является развитие. Важное значение имеют культура, национальные традиции, духовно-нравственные ценности, морально-этические законы, которые определяют необходимость постоянно развиваться, самосовершенствоваться. Источником всякой деятельности человека, в т.ч. и саморазвивающей, является соответствующая потребность человека. Данную проблему разрабатывал австрийский психолог-гуманист А.Адлер. Ученый вывел понятие "стремление к совершенству", что означает потребность человека в саморазвитии. В этом понятии А.Адлер раскрывает процесс работы человека над самим собой:

1. Человек анализирует свои достижения.

2. Человек сравнивает свои успехи с идеалом совершенства.

3. Человек остается неудовлетворенным результатами своего труда.

4. Человек испытывает потребность в саморазвитии.

5. Человек самосовершенствуется [1: 130-140].

В классификации потребностей американского психолога А.Б.Маслоу мы находим потребности самоактуализации, становления личности, саморазвития на высшей ступеньке среди всех потребностей человека (т.е. среди физиологических, социальных, эстетических потребностей, потребности в безопасности, в любви и принадлежности, в уважении и т.д.). По мнению А.Б.Маслоу, лучше всего человеку заниматься тем, к чему у него есть способности, или в чем есть потребность, т.к. в таком случае человек может актуализировать свой потенциал

[7]. Идеям Аб.Маслоу вторит К.Р.Роджерс: актуализирующая тенденция есть потребность личности к тщательному выявлению наиболее разностороннему развитию собственных способностей. Он считает, что каждый человек волен выбрать свой жизненный путь, поступать по собственной воле, иметь свои представления и суждения относительно себя, своего места в мире, окружающих людей и т.д. Человеческие возможности проявляются в действии, полнокровная жизнь - это процесс, движение, постоянное изменение, развитие [9].

Теории личности Аб.Маслоу и К.Р.Роджерса раскрывают мысль о том, что человек стремится к познанию смысла своего существования. Они разработали конструктивный подход к личности, человек сам ответственен за свой индивидуальный опыт, за раскрытие своего потенциала, за самопроектирование направлений и способов личностного роста.

Л.С.Выготский говорил о том, что процесс формирования человека как личности происходит последовательно, поступенно. На каждой ступени развития возникают новые качества, специфичные для человека. Эти качества были подготовлены предшествующими ступенями развития, но не содержались в них в готовом виде. Таким образом, Л.С.Выготский предлагает учет "зон ближайшего развития", обосновывает необходимость побуждения внутренних процессов психических новообразований. Он также обращает внимание на то, что личность человека является социальным понятием, т.к. содержит в себе "надприродное", личность рождается в процессе культурного, исторического, социального развития [4].

Л.Н.Куликова, которая посвятила свои труды проблемам саморазвития, определила следующие подходы к пониманию сущности саморазвития:

1. Саморазвитие человека происходит в тесном взаимодействии с миром, с социумом, в процессе общения с другими людьми. В таком случае саморазвитие тесно связано с деятельностью, а самоизменение человека значимо не только для него самого, но и для общества в целом. (К.Маркс, Ф.Энгельс, Г.Маркузе, М.Хайдеггер и др.)

2. Самообразование есть наиболее эффективный путь саморазвития, т.к. именно оно углубляет знания, представления о предметах, людях, мире, о различных отношениях и т.д. (П.Г.Щедровицкий и др.)

3. Саморазвитие есть духовная работа человека над своей душой, выстраивание себя по образу некоего идеала, облагораживание своего внутреннего мира. Часто данный подход рассматривает саморазвитие человека в тесной взаимосвязи с религиозной культурой личности. (В.С.Соловьев, Н.А.Бердяев, Л.Н.Толстой, П.Сорокин, П.Успенский и др.)

4. Саморазвитие необходимо для наиболее полного личностного самовыражения, самореализации и служения обществу (С.Л.Франк, М.К.Мамардашвили, В.П.Зинченко и др.)

5. Саморазвитие - это осознанная планомерная работа человека над собой исходя из целей и задач жизнедеятельности (Ф.Хайек, В.И.Андреев и др.) [6: 13-14].

Проанализировав философскую и психолого-педагогическую литературу по вопросам саморазвития, мы пришли к выводу, что на процесс развития личности влияет не только биологическая "программа", и не только взаимодействие с внешним миром, но и формирующиеся в человеке потребности, интересы, способности, опыт. В течение жизни человеку важно реализовать себя, свою уникальную сущность, наиболее полно раскрыть свой духовный и творческий потенциал.

#### **Литература:**

1. Адлер А. Индивидуальная психология //История зарубежной психологии: Тексты. - М., 1986.- С.130-140.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В2т.Т.1./Сост.М.Г.Данильченко, А.А.Никольская. Под. ред.А.В.Петровского.- М.:Педагогика, 1979.-304с.
3. Валеева Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике // Автореферат дисс...доктора .наук, Казань, 1997.- 42с.
4. Выготский,Л.С. История развития высших психических функций. В 6 т. Т.3.Собрание сочинений/ Л.С.Выготский.-М.: Педагогика,1983.-367с.
5. Кант И. Лекции по этике // Этическая мысль.-М.: Наука, 1990.- С.296-322
6. Куликова Л.Н. Воспитать себя: Книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
7. Маслоу, Абрахам Г.. Мотивация и личность : пер.с англ. / А. Г. Маслоу ; науч. ред., вступ. ст. Н. Н. Акулиной. СПб. : Евразия, 1999. 479 с.
8. Приказы МОиН РФ №781 от 22.12.2009г., №1975 от 31.05.2011г..
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека.- М.:Изд.группа "Прогресс", 1994.- 480 с.
10. Спиркин, А.Г. Философия: учебник / А.Г.Спиркин.-2-е изд.М.:Гардарики, 2009.-736с.
11. Фейербах Л. Избранные философские произведения в 2-х т. – М., 1995. – Т.2. – 432 с.
12. Хрестоматия по истории философии: Учеб.пособие для вузов. В 3ч. Ч.1.- М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС,1997.-448с.
13. Четверкина И.И. Философия науки Нового времени: учебное пособие/ М-во образ.и науки России, Казан. нац. исслед. технол.ун-т.- Казань: Изд-во КНИТУ, 2013.-188с.
14. [https://ru.wikiquote.org/wiki/Иммануил\\_Кант](https://ru.wikiquote.org/wiki/Иммануил_Кант).

**УДК 159.9.072**

*Л.М. Попов, Е.Н. Ибрагимова  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье раскрыты и проанализированы психологические детерминанты развития внешней и внутренней мотивации учебной деятельности и мотивации достижения успеха у будущего специалиста, а так же дана психологическая характеристика их взаимосвязи.

**Ключевые слова.** Личность, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, мотивация достижения успеха.

*Л.М. Popov , E.N. Ibragimova  
KazanFederalUniversity*

## RESEARCH OF EXTERNAL AND INTERNAL MOTIVATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY

**Abstract.** *The article disclosed and analyzed psychological determinants of external and internal motivation of educational activity and motivation to achieve success of students, as well as given a psychological characteristic of their relationship.*

**Keywords:** *personality, external motivation, internal motivation, motivation to success.*

Мотивационная сфера личности студентов является одним из критериев эффективности и успешности профессионала, ее становление осуществляется не только на этапе профессиональной деятельности, но и в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Сегодня на первый план выходит не просто обучение студентов предметным знаниям, умениям, навыкам, а так же личность обучающегося, особенности развития мотивации достижения, нередко определяющие как результативность будущей профессиональной деятельности, так и успеваемость в текущей учебной деятельности.

При этом развитие мотивационной сферы личности, индивидуальность человека с присущими ему характеристиками являются результатом социализации, в нашем случае – образовательного процесса. Таким образом, характер мотивации учения являются, по сути, показателями качества образования.

Для решения задачи диагностики содержания различных видов мотивации, в том числе учебной мотивации были использованы следующие методики:

- методика «Психосемантической экспресс-диагностики мотивации И.Л. Соломина». Методика предназначена для выявления содержания и структуры потребностей человека, мотивов различных видов деятельности, осознанных и неосознаваемых отношений. Методика достаточно универсальна и помогает решать широкий круг задач, актуальных для современной психологической практики. Методика цветowych метафор не ограничивается выявлением отношений человека к себе, своему состоянию и другим людям, а ориентирована на диагностику более широкого круга отношений, прежде всего, к различным видам деятельности [5]. Методика может быть использована как в индивидуальной, так и в групповой форме с использованием специально разработанных бланков.

- тест «Шкала академической мотивации» (сокр. ШАМ, англ. The Academic Motivation Scale, сокр. AMS) - опросник, предназначенный для измерения выраженности и типа мотивации к учебной деятельности. Разработан Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиним в 2014 году на основе Шкалы академической мотивации Валлеранда. Таким образом, ШАМ позволяет оценить все три теоретически постулированных типа внутренней мотивации: выраженность мотивов познания, достижения, а также саморазвития (совершенствования). Кроме того, опросник позволяет оценить три типа внешней мотивации: экстернальную (стремление к выполнению деятельности ради избежания проблем), интроецированную (заданную фрустрацией потребности в автономии и проявляющуюся в переживании чувства долга и стыда) и мотивацию самоуважения [1].

- опросник «Выявление мотивации успеха и избегание неудач» А.А. Реан. Данная методика направлена выявление мотивацию достижения успеха и избегание неудач.

С помощью шкал семантического дифференциала испытуемые оценивали понятия, характеризующие: занятия и виды деятельности («Моя учеба», «Моя профессия», «Образование», «Работа», «Труд», «Моя будущая работа»); потребности и ценности («Успех», «Мое увлечение», «Интересное занятие», «Материальное благополучие», «Мои обязанности», «Радость», «Свобода общения», «Любовь», «Жизнь», «Зарботок», «Уверенность в себе», «Творчество», «Душевное равновесие»); людей : «Люди», «Мой друг (моя подруга)», «Дружба», «Семья»); события и переживания: («Неудача», «Болезнь», «Конфликты», «Конкуренция», «Награда», «Стремление», «Угроза», «Перемены», «Неприятности», «Страх», «Печаль»); жизненного пути: («Какой (Каким) я хочу быть», «Мое настоящее», «Мое прошлое», «Какая (Какой) я на самом деле»);

Для измерения выраженности и типа мотивации к учебной деятельности испытуемые оценивались по шкалам: мотивация познания, мотивация достижения успеха, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация, амотивация.

Исследование проводилось на трех группах испытуемых общей численностью 170 человек. Группы включали в себя студентов со второго по пятый год обучения Казанского федерального университета. Студенты в возрасте от 18 - 23 лет со сходным социальным статусом. Таким образом, были сформированы три несвязанные выборки.

Исследование с использованием блока перечисленных методик проводилось в небольшой группе (по 10 – 16 человек) в отдельном, хорошо освещенном и оборудованном сидячими местами, помещении.

В процессе исследования проверялись предположения о том, что успешность профессиональной деятельности обусловлена определенным уровнем психологических характеристик и особенностей, которые проявляются в критериях с разным уровнем мотивации, в то числе и мотивации достижения успеха и имеют разное соотношение. Таким образом, была выдвинута гипотеза о содержательном различии мотивационной сферы личности студентов и их мотивации достижения успеха в зависимости от обладания внутренней и внешней мотивации студентов, а так же амотивации в ряде случаев.

В качестве цели исследования было определено выявить, проанализировать и сравнить психологические детерминанты развития мотивации достижения успеха у будущего специалиста, а так же дать психологическую характеристику их взаимосвязи с внешней и внутренней мотивацией учебной деятельности.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

Таблица 1.

**Средние значения шкал методики Шкала академической мотивации**

Шкала	Группа студентов с внешней мотивацией	Группа студентов с внешней мотивацией	Группа студентов с амотивацией
1.Мотивация познания	17,38	14,8	12,45
2.Мотивация достижения успеха	17,1	13,17	10,36
3.Мотивация саморазвития	17	14,17	11,45
4.Мотивация самоуважение	13,14	13,6	12,18
5.Интроецированная мотивация	10,55	12,93	13,64
6.Экстернальная мотивация	7,66	11,17	11,82
7. Амотивация	4,79	7,03	13,91

По сравнению со студентами с выраженной внешней учебной мотивацией, студенты с внутренней мотивацией характеризуются стремлением понять изучаемый предмет, который вызывает интерес и удовольствие в процессе познания. Также студенты данной группы склонны узнавать для себя что-то новое, а так же испытуемые стремятся стать компетентными специалистами. Достоверные различия по показателям мотивация познания (средние значения на уровне значимости  $p \leq 0,001$ ), мотивация достижения успеха ( $p \leq 0,001$ ), мотивация саморазвития ( $p \leq 0,001$ ). То есть они стремятся не только к удовлетворению базовых потребностей, но так же отличаются более высоким уровнем потребностей в успехе, самоутверждении и самоактуализации. С интересами испытуемых, связаны сферы учебной, профессиональной и трудовой, деятельности. Можно предположить, что высокий уровень внутренней мотивации студентов является психологической детерминантой более успешного профессионального становления, а так же результативность будущей профессиональной деятельности.

Группа студентов с преобладанием внешней мотивацией также характеризуются потребностью в самоактуализации. Студенты данной группы проявляют больший интерес к занятию трудовой деятельности. Так же можно сказать, что студенты с внешней учебной мотивацией идентифицируют свою работу и увлечение, тем не менее они в меньшей степени связывают свою работу с профессиональной деятельностью. Мы можем предположить, что для студентов данной группы свойственно достаточно индифферентное отношение к учебной деятельности.

Как студенты с внутренней мотивацией, так и студенты с внешней мотивацией испытывают побуждения к семейному и дружескому общению. Показатели «Семья», «Мое Настоящее», «Какой я на самом деле» связаны прямой положительной связью на уровне значимости ( $p \leq 0,01$ ). Согласно Э. Эриксону на данном этапе развития личности, на стадии ранней зрелости, становится актуальным установление близких, доверительных отношений между людьми, которые не

обязательно предполагают сексуальные отношения. Что является актуальным для испытуемых в данный период жизни.

Безразличное отношение к учебному процессу и учебной деятельности наиболее выражено в группе испытуемых с преобладанием амотивации, чем у студентов с преобладанием внутренней и внешней учебной мотивацией. Средние значения показателя «Амотивация» на уровне значимости ( $p \leq 0,001$ ). Студенты с амотивацией в большей степени ориентированы на работу и трудовую деятельность, и отличаются высоким уровнем материальных потребностей, чем студенты других двух выше представленных групп. Единственная группа, в которой выражен показатель «Труд» на уровне значимости ( $p \leq 0,05$ ), так же показатели «Зарботок» и «Мое настоящее» связаны прямой положительной связью на уровне значимости ( $p \leq 0,01$ ). Таким образом, мы можем предположить, что испытуемые проявляют интерес к финансовой деятельности, побуждаемой потребностями в заработке. Но в то же время, можно сказать, что студенты идентифицируют свою работу с увлечением, то есть они увлечены своей работой, которая приносит удовлетворение и хороший заработок. Таким образом, мы можем предположить достаточно безразличное отношение к учебному процессу, связанным именно с сферой профессионального обучения. Возможно, испытуемые не связывают в будущем свою профессию с материальным благосостоянием.

Студентам всех трех групп в большей степени присуще приписывания себе достижений успеха. В этот период становления личность отличается широким спектром интересов, активностью, творчеством, стремлением быстрее и лучше овладеть интересным видом деятельности. Молодые люди обычно ориентируются на получение профессии и устройства своей жизни и направлены на успех во всех сферах своей деятельности.

Ни у одной из групп не выявлены значительные негативные переживания такие как страх, неприятности, угроза и т.д. Что так же можно объяснить ориентацией студентов на успех.

Результатом нашего исследования стало выделение значимых взаимосвязей между такими параметрами как: шкалы академической мотивации (мотивация познания, мотивация достижения успеха, мотивация саморазвития, мотивация самоуважение, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация, амотивация), шкал семантического дифференциала, а так же мотивация на достижение успеха и избегания неудач. Таким образом, была получена возможность анализировать мотивационные выборы испытуемых с точки зрения их соотношения с потребностями, что позволяет формировать определенные условия в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Рассматриваемая нами проблема влияния учебной мотивации студентов на формирование мотивации достижения успеха не претендует на завершенность и найдет дальнейшее развитие в исследовании психолого-педагогических условий формирования у студентов ориентации на успешную познавательную и профессиональную деятельность.

### **Литература**

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкала академической мотивации» // Психологический журнал 2014, том 35, №4. С.96–107.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. - М., Смысл, Академия, 2006.
3. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. №2. С.42–45.
4. Психологический словарь М., Смысл, Академия, 2007. — 256 с.
5. Соломин И.Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – СПб.: Речь, 2006. – 280 с.
6. Соломин И.Л. Методика психосемантической экспресс-диагностики мотивации / Школьные технологии, №1, 2008, с. 159-168.

УДК 373.2

Ф.Л. Ратнер  
Казанский федеральный университет,  
г.Казань, Россия

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЕМЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КРУЖКА ПРИ КАЗАНСКОМ ИМПЕРАТОРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ПО ОТКРЫТИЮ ПЕРВОГО ДЕТСКОГО САДА В КАЗАНИ**

*Аннотация.* В статье анализируются вопросы истории детских садов в России и идеи семейно-педагогического кружка по организации работы детского сада.

*Ключевые слова:* детский сад, дошкольное воспитание, система Фр. Фребеля, «садовницы» - воспитательницы, игры и занятия.

F. L. Ratner  
Kazan Federal University,  
Kazan, Russia

## **ACTIVITY OF THE FAMILY AND PEDAGOGICAL CIRCLE AT THE KAZAN IMPERIAL UNIVERSITY ON OPENING OF THE FIRST KINDERGARTEN IN KAZAN**

*Abstract.* In article the questions of history of kindergartens in Russia and ideas of a family and pedagogical circle on the organization of work of kindergarten are analyzed.

*Keywords:* kindergarten, preschool education, system of Fr. Frebel, "gardeners" - teachers, games and occupations.

Деятельность семейно-педагогического кружка при Казанском императорском университете не достаточно широко освещена в современной печати и до сих пор не оценена по достоинству. Вместе с тем она представляет значительный интерес и внесла определенный вклад в развитие педагогического образования и культуры России [6]. В контексте заявленной темы считаем важным подробно проанализировать вопрос о создании первого детского сада при семейно-педагогическом кружке и тех идеях, которые стремились заложить в структуру и организацию его работы члены кружка.

Следует отметить, что уже в Уставе кружка [8], призванного организовать взаимопомощь родителей и воспитателей в деле семейного воспитания и обучения детей, в его обширных целях предполагалось выслушивание и обсуждение наблюдений над жизнью детей в семье, вопросов, вызванных практикой семейного воспитания, публичных лекций педагогического содержания (в которых активно участвовали профессора университета) и др., предполагалось также устройство начальной школы (что и было сделано) и детских садов, а также издание педагогических журналов (выходил «Сборник работ» членов кружка) и детских журналов и книг [3].

Но поскольку, как подчеркивал один из его основателей профессор Ф.Г.Мищенко [5], коренным делом кружка оставалась взаимосвязь родителей и учащихся в воспитании и первоначальном обучении детей встал вопрос об учреждении при кружке детского сада. С докладом по этому вопросу и подробным изложением взглядов членов кружка на организацию работы детского сада выступил В.А. Селенкин. Он отметил, что казанский семейно-педагогический кружок хочет положить начало детским садам в Казани и признает полезным, желательным и своевременным существование таких учреждений и в популяризации их видит одну из своих задач [7].

Признав, что у детских садов имеются как защитники, так и противники (одним из них был в свое время проф. П.Ф.Лесгафт), В.Селенкин изложил преимущества существования подобных учреждений, поддержанные всеми членами кружка (их число в некоторые годы доходило до 90 человек).

Принято считать, что детские сады ведут свое начало от немецкого педагога Фр.Фребеля, который основал в 1837 г. в г.Бад-Бланкенбурге учреждение для игр и занятий детей младшего возраста. Свое название оно получило от немецкого слова «Kindergarten», так как Ф.Фребель считал, что «дети – цветы жизни, требующие умелого и тщательного ухода и выращивать их должны так называемые «садовницы» [2].

До этого в 1802 г. детский сад как тип педагогического учреждения был организован социалистом-утопистом Р.Оуэном в Нью-Ланарке (Шотландия), это была так называемая «школа для малышей».

Еще до появления детских домов из-за большого количества детских смертей, особенно в возрасте до одного года, были организованы за рубежом ясли-убежища, девизом которых было «спасать доверенных детей от болезни и смерти», его настоящим организатором известный русский врач и педагог П.Н.Гундобин считает французского адвоката Ф.Марбо (Marbeau).

В России первые ясли на 10 кроватей были учреждены княгиней Барятинской в 1845г. Примечательны в этом отношении слова Екатерины II, написанные как девиз на воспитательных домах «И вы живы будете».

Инициатором детских садов в России П.Гундобин называет «человека железной энергии», посвятившего этому делу все свои нравственные и физические силы, объехавшего с этой целью более 30 городов России И.М.Радецкого [1].

Но еще за 30 лет до появления детских садов в России и до Фр.Фребеля, Е.О.Гугель, духовный последователь И.Песталоцци, со своим товарищем П.Гурьевым собрал 10 мальчиков 4-6 лет не для обучения, а для «придания правильного направления в развитии детских способностей», описав опыт в «Педагогическом журнале», который они издавали. Это был первый этап прихода детских садов в Россию [2].

В Казанской губернии и Казани активный интерес к идее дошкольного воспитания начал проявляться в конце XIXв. Доказательством этому служит, в том числе, и длительная переписка между попечителем Казанского учебного округа, директорами народных училищ и Министерством народного просвещения [4], в которой при признании важности дошкольного возраста в деле воспитания ставится вопрос о необходимости открытия детских садов и их пользе, о содержании воспитательной работы, о людях, которые должны в них работать. Отметим, что первые приюты-ясли были открыты в 1898г.

Представляет интерес подробное объяснение членами кружка принципа, который должен лечь в основу детского сада: детский сад есть учреждение, которое обеспечивает посещающим его детям гигиеническую развивающую обстановку и дает возможность свободно проявляться всем здоровым наклонностям и способностям ребенка в атмосфере сердечности и доброжелательности [7].

Вместе с тем возможности осуществления этого принципа кружок видел только при соблюдении определенных условий. В качестве первого условия подчеркивалось, что сад должен располагаться в здоровой местности города, и при нем непременно должен находиться обсаженный деревьями участок земли, где дети могли бы гулять и играть.

Кроме того, высказывалась справедливая необходимость иметь в детском саду врача, который осуществлял бы общий надзор, как за детьми, так и за соблюдением всех гигиенических условий.

В качестве следующего условия выдвигалось требование снабжения детского сада всеми необходимыми принадлежностями для игр и занятий детей, в том числе, и для работ по уходу за растениями и животными.

Но главным условием кружка, чтобы «учреждение стояло на высоте своего призвания», была личность самой заведующей, так называемой «детской садовницы». Кружок подчеркивал особо, что это должен быть педагог по призванию, потому что присущая ей любовь к детям (о чем неоднократно высказывались Л.Толстой и М.Монтессори) и педагогический такт не только спасут ее от ошибок, но и помогут достичь вполне удовлетворительных результатов [7]. Стоит подчеркнуть, что это чрезвычайно актуальное условие до сегодняшнего времени.

Кружок выражал также пожелание, чтобы игры и занятия доставляли удовольствие участвующим в них детям, что будет служить, по мнению кружка, лучшим доказательством эффективности воспитательного процесса. Кружок справедливо полагал также, чтобы обществу и родителям предоставили право наблюдать за ведением дела и чтобы они имели возможность свободно выражать свои пожелания.

Облегчение вопроса об открытии детского сада в Казани членам кружка виделось в том, что его инициатором выступает семейно-педагогический кружок, поскольку свободный доступ в число членов кружка всем лицам, интересующимся вопросами воспитания, гарантирует, по мнению членов кружка, «возможную для дела правильность, а открытая, доступная самой широкой критике деятельность кружка является ручательством того, что вполне возможные недочеты будут своевременно указаны, подвергнуты обсуждению и исправлены» [7].

Трудно не согласиться с тем, что все предложения кружка являлись своевременными, обоснованными и были продиктованы заботой о развитии сети дошкольных образовательных и воспитательных учреждений как первого звена системы педагогического образования, что служит лишним доказательством эффективности деятельности казанского семейно-педагогического кружка по развитию педагогического образования, как в Казани, так и в Казанской губернии.

### **Литература**

1. Гундобин П.Н. Жизнь ребенка.-СПб.: Типография товарищества «Народная польза», 1901.-114с.
2. История появления Детских садов // <http://bembinn.ru/articles/detskiy-sad>.
3. Краткий исторический очерк о деятельности семейно-педагогического кружка в Казани за 10 лет его существования (1899-1909гг).-К.: Типо-литография Окружного Штаба, 1914.-70с.
4. Мардашова Р.С. Первые воспитательные учреждения для детей дошкольного возраста в Казанском крае // <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-2html>.
5. Отчет Совета семейно-педагогического кружка за 1905-1908 гг.-К.: Лито-типография И.Н.Харитоновна, 1910.-36с.
6. Ратнер Ф.Л., Нефедова М.В. Становление и развитие системы педагогического образования в Казанском императорском университете // *Образование и саморазвитие*. -2012.-№5.-С.189-196.
7. Сборник семейно-педагогического кружка в Казани. Часть 2.-К.: Типо-литография императорского университета, 1902.-35с.
8. Устав семейно-педагогического кружка в г.Казани.- К., 1909.-20с.

**УДК378**

*Л.В.Рахматуллина, Ю.Н.Анисимова  
Набережночелнинский институт  
социально-педагогических технологий и ресурсов,  
г. Набережные Челны, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО УГС«ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА»**

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые изменения в подготовке педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций. Современной школе нужны педагоги и психологи, обладающие большим объемом психологических знаний и качественно выполняющие профессиональные задачи.

*Ключевые слова:* модернизация, практико-ориентированность, сетевое взаимодействие, апробация, развивающее обучение.

Rahmatullina L. V., Anisimova U. N.  
Naberezhnye Chelny Institute of socio-pedagogical technologies and resources, Naberezhnye Chelny, Russia

## THE PECULIARITIES OF STUDENTS' TRAINING IN THE TERMS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS NETWORKING ON THE GROUP OF SPECIALITIES "EDUCATION AND PEDAGOGICS"

*Abstract.* This article deals with some changes in training teachers in terms of educational institutions networking. Nowadays school needs pedagogues and psychologists who have a large amount of psychological knowledge and performing their professional tasks efficiently.

*Keywords:* modernization, practice orientation, network cooperation approbation, developing training.

Современной школе необходимы педагоги и психологи образования, качественно выполняющие профессиональные задачи, умеющие быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, строить взаимоотношения с детьми, коллегами, родителями, способные организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды, найти подход к каждому ребенку, учитывая его индивидуальные особенности развития и т.д. Важнейшая задача высшей школы – подготовка специалистов нового типа: творчески мыслящих, универсально и высокообразованных, готовых к меняющимся социально-экономическим условиям и т.д.

На сегодняшний день преподаватели кафедры Педагогике и психологии нашего вуза привлечены к участию в апробации модулей образовательных программ двух проектов по модернизации педагогического образования в области подготовки педагогов и психологов. Апробация осуществляется в рамках федеральной целевой программы Министерства образования и науки России.

В проекте Казанского федерального университета (ФГБОУ ВПО «НИС-ПТР» является вузом-партнером КФУ) нами ведется работа по апробации модулей профиля подготовки «Практическая психология в образовании» по направлению 44.03.02 - Психолого-педагогическое образование. Обучение студентов осуществляется в условиях сетевого взаимодействия Казанского федерального университета и вузов-партнеров.

Хотелось бы остановиться более подробно на том, каким образом осуществлялось сетевое взаимодействие образовательных организаций в рамках данного проекта на уровне преподавателей.

Во-первых, преподавателями института психологии и образования Казанского федерального университета были разработаны рабочие программы дисциплин. Далее преподаватели из вузов-партнеров анализировали рабочие программы дисциплин, обменивались мнениями, впоследствии, в рабочие программы вносились изменения.

Во-вторых, преподаватели института психологии и образования Казанского федерального университета и вузов-партнеров обменивались опытом преподавания учебных дисциплин, были записаны видеолекции по темам учебных дисциплин. Запись видеолекций позволила студентам нашего вуза послушать преподавателей из Казанского федерального университета и других вузов-партнеров.

Создан электронный образовательный ресурс для студентов, в частности по дисциплине «Психолого-физиологические особенности юношеского возраста». Планируется издание учебно-методического пособия по данной дисциплине совместно с доцентом института психологии и образования Казанского федерального университета Е.О. Шишовой и преподавателями вузов-партнеров. Аналогичная работа ведется и другими преподавателями по всем дисциплинам, участвующим в апробации.

Более подробно остановимся на особенностях реализации второго проекта, в котором также участвует наш вуз. В рамках проекта Московского городского психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВПО «НИСПТР» является вузом-партнером МГППУ) нами ведется работа по апробации модулей профиля подготовки «Психология и педагогика начального образования» по направлению 44.03.02 - Психолого-педагогическое образование. Обучение студентов осуществляется в условиях сетевого взаимодействия Московского городского психолого-педагогического университета и вузов-партнеров.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций в рамках данного проекта осуществлялось следующим образом:

- разработаны единые рабочие программы учебных дисциплин, так как подготовка будущих педагогов начального образования осуществляется в условиях сетевого взаимодействия.

- проведена встреча рабочей группы преподавателей, участвующих в апробации, с координатором проекта, заведующим кафедрой педагогической психологии Московского городского психолого-педагогический университета Гуружаповым В.А. Также организована встреча со студентами, участвующими в апробации (ноябрь 2014 г.)

С введением в 2009 году Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), основанного на системно-деятельностном подходе и введением профессионального стандарта педагога (ПСП) в 2013 году возникла необходимость в новом содержании подготовки учителей начальных классов, в новых формах организации учебного процесса в вузе и т.д. [2]. В рамках проекта стоит задача максимально сблизить формируемые компетенции Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по психолого-педагогическому направлению [1] и трудовые действия ПСП.

В связи с введением вышеперечисленных документов повышаются требования к психологической компетентности учителей. Образование будущих учителей должно носить практико-ориентированный характер.

Реализация проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования» включала в себя разработку новой модульной основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) в соответствии с изменившимися требованиями к содержанию и условиям ее реализации, предполагающие усиление практико-ориентированной подготовки педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия.

Разработанная основная профессиональная образовательная программа строилась исходя из требований ФГОС ВО по психолого-педагогическому направлению. В содержание данной основной профессиональной образовательной программы дополнительно разработаны включены пять модулей: «Дисциплины математического и естественно-научного цикла», «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла», «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности», «Психология и педагогика развития детей», «Методология и методы психолого-педагогической деятельности».

В рамках реализации данной основной профессиональной образовательной программы появилась возможность начинать педагогическую практику студентов с первого курса. Взаимодействие со школами осуществляется посредством педагогов-супервизоров от школ, которые информированы о специфике подготовки учителей начальных классов по данному проекту.

Апробация разработанной основной профессиональной образовательной программы началась в 2014/15 учебном году, в том числе и в нашем вузе, с целью формирования у будущего педагога начальной школы профессиональные действия, обеспечивающие готовность к выполнению специализированных задач в соответствии с Профессиональным стандартом.

Остановимся более подробно на особенностях апробации дисциплины «Введение в профессию». Апробация осуществляется в соответствии с программой дисциплины, разработанной в рамках данного проекта.

В программе дисциплины «Введение в профессию» произошли изменения обусловленные переориентацией подготовки педагогов на новые образовательные результаты, выраженные в компетенциях, определяемых профессиональным стандартом педагога, на формирование которых направлено освоение студентами содержания дисциплины в следующих модулях: «Дисциплины математического и естественно-научного цикла» и «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла».

В модуле «Дисциплины математического и естественно-научного цикла», представленном Разделами 1-2, рассматривается общая характеристика педагогической профессии, основные виды деятельности учителя начальных классов,

осуществляется введение в методику преподавания предметов математического и естественнонаучного цикла.

В модуле «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла», представленном Разделами 3-4, происходит введение в методику преподавания предметов гуманитарного цикла и в методику организации внеурочной деятельности.

По дисциплине «Введение в профессию» студенты работали как над теоретическим курсом, так и параллельно выполняли проблемные задания на учебной ознакомительной практике в образовательных учреждениях, реализующих программы развивающего обучения: МБОУ «Основная школа №14», Негосударственное (частное) экспериментальное образовательное учреждение «Гимназия им. В.В. Давыдова», МАОУ «Лицей-интернат инновационных технологий №36» г. Набережные Челны. Это позволило соединить теоретическую подготовку с практической деятельностью в школе, углубить и закрепить теоретические знания, применять их в решении конкретных прикладных задач. Дисциплины изучались последовательновлогической взаимосвязи с видом практики и дисциплинами (модулями) учебного плана. По модулям «Дисциплины математического и естественно-научного цикла», «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла», происходило введение в методику преподавания предметов и методику организации учебной и внеурочной деятельности. Согласно ФГОС НОО содержанием педагогической деятельности учителя начальных классов является формирование универсальных учебных действий (коммуникативных, регулятивных, познавательных) для освоения младшими школьниками предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов. В течение ознакомительной учебной практики студенты имели возможность пронаблюдать на уроках (по образовательной технологии РО) планируемые метапредметные результаты и способы их достижения. Рефлексию уроков проводили на практических занятиях в институте.

К окончанию семестра в студенческой группе отмечена положительная динамика мотивационной и личностной готовности к педагогической деятельности, проявление умений решать профессиональные задачи, учитывая требования, предъявляемые к учителю начальных классов в аспекте выполнения трудовых действий в области обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста.

Что касается дисциплины «Общая и экспериментальная психология», то по учебному плану данная дисциплина преподается у студентов в течение четырех семестров, т.е. состоит из шести разделов, каждый из которых представлен в разных модулях учебного плана. Дисциплина также проводится в соответствии с программой дисциплины, разработанной в рамках проекта.

Раздел 1 дисциплины изучается в рамках модуля «Дисциплины математического и естественно-научного цикла» и предполагает рассмотрение общепсихологических закономерностей.

Раздел 2 дисциплины изучается в рамках модуля «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла» и предполагает рассмотрение основ психологии личности.

Раздел 3 включен в модуль «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности» и предполагает рассмотрение общих закономерностей функционирования и законы развития познавательных процессов.

Раздел 4, направленный на изучение познавательного и личностного развития в детском возрасте, включен в модуль «Психология и педагогика развития детей». Разделы 5 и 6, предполагающие изучение психологических теорий и основ экспериментальной психологии, включены в модуль «Методология и методы психолого-педагогической деятельности».

Основные отличия от обучения студентов профиля начального образования в предыдущие годы: 1) значительное увеличение объема часов, на изучение разделов дисциплины; 2) изучение данной дисциплины уже с первого семестра.

Увеличение объема аудиторных часов обусловлено замыслом проекта, в рамках которого разработаны ОПОП и учебный план.

Таким образом, мы рассмотрели особенности подготовки студентов в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций в рамках реализации двух проектов по модернизации педагогического образования в области подготовки психологов и педагогов.

#### **Литература:**

1. Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»).
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Приказ Минтруда России №544н от 18.10.2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.

УДК 378

*И.М. Синагатуллин  
Бирский филиал Башкирского  
Государственного университета  
г. Бирск, Башкортостан, Россия*

## **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США**

**Аннотация.** Автор анализирует некоторые вопросы американского высшего образования, которое по ряду параметров отличается от российского. Он вкратце затрагивает все этапы системы высшего образования и останавливается на специфических моментах организации образовательного процесса в Университете Сан Франциско.

**Ключевые слова:** высшее образование, университет, колледж, студент, кредиты, кафедра

## SOME ISSUES OF CONSTRUCTING THE HIGHER EDUCATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA

*Abstract.* The author seeks to analyze some issues of the American higher education, which differs from that of Russian in some parameters. He focuses briefly on all stages of the system of higher education and addresses the specific points of the organization of the educational process at the University of San Francisco.

*Key words:* higher education, university, college, student, the system of units, department

Система высшего образования в США, как известно, состоит из трех ступеней: бакалавриата, магистратуры и докторантуры. Понятие аспирантуры, которая бы присваивала степень кандидата наук, в стране отсутствует полностью. Степень бакалавра можно получить в университетах и в автономно функционирующих колледжах, которые, как и университеты, предлагают 4-х годичную программу обучения. Университеты, как правило, состоят из колледжей (colleges) и школ (schools), которые можно, в свою очередь, приравнять к российскому понятию "факультет". Данное понятие не следует смешивать с созвучным американским термином "faculty", означающим "профессорско-преподавательский состав" любого структурного подразделения высшей школы. Несмотря на неидентичность понятий «колледж» и «университет», в обыденной жизни они нередко взаимозаменяемы. Существуют и так называемые университеты штатов, предназначенные для обучения студентов преимущественно из своего штата. Студентам из другого штата в таких университетах устанавливается обычно более высокая плата за обучение. Основной стандартной единицей подготовки специалистов в высших учебных заведениях выступает кафедра (department).

Изучая систему образования США, важно уточнить один специфичный момент. В отличие от российской действительности, в США слово «студент» (student) используется по отношению ко всем обучающимся, независимо от типа учебного заведения. Например, ученик начальных классов называется elementary student, ученик старших классов – high school student, студент университета или колледжа – university student и college student, докторант – doctoral student.

В американских вузах отсутствуют единые требования к абитуриентам. В одни вузы прием осуществляется путем собеседования, другие организуют различного рода тестирования, третьи – устраивают экзамены с последующим конкурсным отбором. Абитуриент обычно поступает на определенный факультет, но он также может поступать в высшее учебное заведение в целом (как бы – «в вуз»). В этом случае он может принять решение о выборе специализации после первого курса. В вузах США существует система кредитов, позволяющая студенту прервать обучение на некоторое время и возобновить его; проучиться определенное время (как правило – один семестр) в другом вузе и вернуться об-

ратно с набранными там кредитами; перевестись на учебу в другое учебное заведение с сохранением заработанных в прежнем вузе кредитов. Студент также может выбрать одну или несколько дополнительных специальностей.

Получив степень бакалавра, выпускник имеет возможность продолжить образование по программам магистратуры. Для получения степени магистра обучаемые обязаны прослушать обязательные курсы лекций, курсы по выбору и защитить проект (диссертацию), а иногда и просто представить, вместо научного текста, отчет о научной работе по соответствующей теме. Для получения степени необходимо 2-летнее полное по времени обучение, однако этот период может изменяться в зависимости от предмета, подготовки студента, структуры программы.

Третьей и высшей ступенью высшего образования является докторантура, обучение в которой продолжается 3-4 года и в которую принимаются лица, имеющие степень магистра. Докторант должен прослушать определенное количество лекционных курсов, подготовить и защитить докторскую диссертацию. Для иностранных студентов докторская программа может занимать 5-7 лет.

Существует один примечательный факт. Когда в американских академических кругах заходит разговор о докторской степени, то обычно ученый или преподаватель вуза не говорит о том, что он защитил диссертацию в таком то году. Вместо этого, он в первую очередь акцентирует внимание на самом факте получения степени доктора в таком-то университете. Это говорит о том, что для получения степени доктора огромное значение в американских вузах имеет не столько момент подготовки и защиты диссертации, сколько сам факт обучения в докторантуре (где он проходит значительную теоретическую подготовку) и, естественно, факт получения диплома доктора наук.

В американских вузах, несмотря на их многочисленность и разнообразие, существуют свои методологические и общепризнанные традиции и каноны. Так, во многих высших учебных заведениях большое внимание отводится вопросам социализации личности. Практическую реализацию данная идея находит во внеаудиторной и вневузовской деятельности студентов, которые по собственной инициативе создают многочисленные клубы и другие общественные организации. На гуманитарных факультетах много внимания уделяется вопросам формирования у выпускников глобальной и поликультурной компетентности. Ведущая идея поликультурного образования заключается в необходимости обеспечения качественным и полноценным образованием всех обучающихся, независимо от их расового, этнического, религиозного, гендерного и классового происхождения. Глобальное образование требует того, чтобы будущей специалист понимал и осознавал свое место и роль в преобразовании своей страны и мира в целом, умел правильно соотносить культуру своего народа с культурой и традициями других стран и народов. Выпускник также должен толерантно и доброжелательно относиться к другим культурам, чужому образу жизни и другому менталитету [4].

Американцы в один голос заявляют, что образование в стране зиждется на идеях демократии и свободы, хотя данный тезис часто нарушается. Данные идеи

предполагают формирование у подрастающего поколения умений критического отношения к объективной реальности и воспитание таких качеств личности, которые бы позволили выпускникам быть полезными и нести ответственность за будущее своего государства и мира в целом. В учебных заведениях часто рассматриваются вопросы гражданского воспитания, которое должно быть направлено на формирование у студентов этнической, общегосударственной и глобальной идентичности [2; 3]. Формирование отмеченных качеств должно осуществляться на принципах толерантного подхода и без ущерба и перекоса в одно из этих направлений.

Далее мы остановимся на более частном вопросе - особенностях организации образовательного процесса в Университете Сан Франциско и кратко проанализируем вопросы подготовки специалистов на кафедре международного и поликультурного образования (Department of International and Multicultural Education) данного университета, где прошел стажировку автор статьи [1].

В университете имеется пять факультетов: педагогический факультет (School of Education), факультет (или школа) бизнеса и профессионального образования (School of Business and Professional Studies), медицинский факультет (School of Nursing), факультет (или колледж) искусств и наук (College of Arts and Sciences) и юридический факультет (School of Law). Здесь мы сделали свободный перевод названий факультетов на русский язык. В университете обучается около 8700 студентов, куда мы включаем магистрантов и докторантов. Профессорско-преподавательский состав насчитывает 653 человека, из них около 90% имеют степень доктора наук. Средний размер академической группы составляет 28 человек, и на одного преподавателя приходится в целом 14 обучающихся. Университет реализует 68 основных образовательных программ и осуществляет сотрудничество с университетами Испании, Италии, Франции, Ирландии, Чили, Китая, Японии, Венгрии, Филиппин и других стран. В национальном рейтинге 2011 года Университет Сан Франциско занял 117 место по стране.

Кафедра международного и поликультурного образования является структурным подразделением педагогического факультета университета. В штате кафедры числятся пять преподавателей (все – доктора наук) и один секретарь. Кафедра реализует одну магистерскую и одну докторскую образовательные программы и не занимается подготовкой бакалавров. Такое явление, когда в вузе отсутствует первая и, казалось бы, совершенно необходимая ступень - бакалавриат, и когда присутствуют только магистратура и докторантура, представляет собой нечто неординарное и необычное для нашего менталитета. Однако, как видим, такой феномен в американской действительности имеет место. В магистратуру данной кафедры поступают абитуриенты, закончившие бакалавриат по обозначенным и смежным профилям в других вузах США и вузах других стран. В докторантуру принимают выпускников своей магистратуры и тех, которые закончили магистратуры в других вузах.

В магистратуре преподаватели кафедры готовят мастеров искусств (М.А.) по направлению «Международное и поликультурное образование». Срок обучения – 3 года. Полная программа подготовки состоит примерно из 30 кредитов (units) и подразделяется на 4 блока: изначальный (один обязательный лекционный курс, приравнивающийся к 3 кредитам), основной (из 4 рекомендованных курсов студент обязан выбрать 3 курса – 9 кредитов), элективный (из 23 курсов необходимо выбрать 5 курсов – 15 кредитов) и блок подготовки к написанию проекта (один обязательный курс – 3 кредита). Как видно, каждый курс состоит из 3 кредитов. Магистранты обязаны посещать все выбранные ими дисциплины.

На кафедре реализуется программа подготовки докторов наук (Ed.D), также по направлению "Международное и поликультурное образование". Максимальный срок теоретической подготовки и написания диссертации может продлиться от 3 до 7. Полный же курс подготовки, состоящий из 60 кредитов, включает общий, основной, элективный и диссертационный блоки. Посещение всех обязательных и элективных курсов является делом строго обязательным для докторанта. Как и в случае с магистрантами, за докторантом закрепляется консультант (advisor), который одновременно может стать научным консультантом (dissertationchairperson) по руководству подготовкой и защитой диссертации.

Докторант выбирает тему диссертации, которая должна быть связана с его профилем подготовки на кафедре, получает согласие трёх членов факультета, которые будут составлять диссертационную комиссию. Как правило, диссертационная комиссия включает научного руководителя докторанта, штатного преподавателя кафедры или факультета и ещё одного преподавателя факультета или другой структуры (факультета) университета. Когда состав диссертационной комиссии становится известным, научный руководитель обращается со списком к заместителю декана факультета (AssociateDean), который официально утверждает комиссию в соответствующем составе. Диссертационная комиссия утверждает тему диссертации докторанта, рецензирует подготовленную работу, осуществляет предзащиту (oralproposal) и организует защиту или слушание (dissertationdefense/hearing). В докторантуре вопросы выставления оценок, использования академического отпуска, посещения отдельных курсов в других университетах и соблюдения антиплагиатских законов решаются по тем же правилам, что и в ходе учёбы в магистратуре. Диплом доктора наук выдаёт сам университет через несколько недель после завершения докторантом учёбы и защиты диссертации.

Следует также отметить, что понятие академической группы, которая бы просуществовала с одинаковым составом магистрантов или докторантов от начала и до конца обучения на кафедре, не существует, потому что отсутствует строгое распределения учебных дисциплин именно по годам обучения. Как в магистратуре, так и в докторантуре, один и тот же курс лекций может собрать слушателей разных лет обучения.

### ***Литература:***

*1. Синагатуллин И.М. Некоторые штрихи американского высшего образования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. - №4. – С.65-73*

2. Banks J. A. *Teaching for Social justice, diversity, and citizenship in a global world // The Educational Forum.* - 2004. - V.68. - N.4. - P.296-305.
3. Banks J. A. *Human rights, diversity, and citizenship education // The Educational Forum.* - 2009. - V.73. - N.2. - P.100-110.
4. Sinagatullin I. M. *Fifteen biggest problems in education and how to solve them.* - New York: Nova Science Publishers, 2013. - 202p.

УДК378

*И.И. Соколова*  
*д.п.н., профессор,*  
*ФГБНУ ИПООВ РАО.*  
*Санкт-Петербург, Россия*

## **О КОНЦЕПЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ<sup>3</sup>**

***Аннотация.** В статье изложены основные положения Концепции совершенствования подготовки педагогических кадров в России и государствах-участниках СНГ, разработанной в ИПООВ РАО на основе исследований Института и предложений рабочей группы, представившей проект концепции развития педагогического образования, вынесенном на общественное обсуждение Министерством образования и науки РФ. Выделены проблемы, основные направления развития педагогического образования, меры по их обеспечению.*

***Ключевые слова:** педагогическое образование, непрерывное образование, молодой педагог, принципы и направления совершенствования подготовки педагога.*

### **1. Введение**

В современном мире увеличивается значение образования в формировании нового качества экономики и общества в целом. Экономическое развитие стран и духовное развитие человека в значительной степени определяются качеством общего и профессионального образования, которое напрямую зависит от качества педагогических кадров. Многочисленными исследованиями доказано, что качество образования и успешность его развития определяются, прежде всего,

---

<sup>3</sup>Концепция совершенствования подготовки педагогических кадров в России и государствах-участниках СНГ разработана на основе результатов исследований и разработок коллектива Института педагогического образования и образования взрослых РАО (Соколова И.И., Панасюк В.П., Якушкина М.С., Даутова О.Б., Колесник Н.П., Сергиенко А.Ю., Загривная Т.А.) и с учетом предложений, представленных в проект концепции развития педагогического образования, вынесенном на общественное обсуждение Министерством образования и науки РФ в декабре 2013 года, вынесенных при обсуждении проекта концепции на бюро отделения профессионального образования РАО в феврале 2014 г. (Чистякова С.Н., Подуфалов Н.Д., Геворкян Е.Н и др.).

деятельностью учителя. Педагогическое образование является неотъемлемым элементом системы образования страны, ресурсоформирующей частью социальной системы.

Тем не менее, система педагогического образования сталкивается с серьезными проблемами развития, подвергается критике за экономическую неэффективность и недостаточно качественную подготовку учителя к деятельности в Новой школе.

Проблемы педагогического образования являются продолжением общих социальных проблем, связанных со статусом педагогической профессии: на сегодняшний день он низок. Российские исследования показывают, что важнейшими причинами ухода из школы молодых педагогов являются социальные причины, среди которых отсутствие возможностей «карьерного роста». Исследования институтов РАО показывают, что в профессии учителя молодежь больше всего не устраивает все еще недостаточно высокая оплата труда; обилие бумажной работы (составление различных отчетов, планов мероприятий); непрестижность профессии в обществе; постоянно сопровождающие педагогическую деятельность стрессы, повышенная психологическая нагрузка, эмоциональное напряжение. Тем не менее, большинство молодых учителей привлекает возможность учить и воспитывать детей, эмоциональная отдача от работы с детским коллективом, мотивирует любовь к детям. Ради этого, несмотря на трудности профессии, они приходят в школу. Проблема отбора мотивированной молодежи остается одной из центральных в подготовке педагога.

Международное сравнительное исследование TEDS-M (Teacher Education Study in Mathematics) показало, что при хорошей предметной подготовке учителей математики, российские вузы недостаточно готовят к взаимодействию с коллегами. Исследования РАО выявили основные трудности в работе молодых педагогов: это психолого-педагогическое сопровождение учащихся, построение эффективного урока в соответствии с требованиями ФГОС, организация деятельности учащихся в классах с разнородным составом, взаимодействие с родителями. В большинстве своем эти проблемы вызваны недостаточной практической подготовкой и отсутствием системы сопровождения входа в профессию молодого учителя.

Сравнительные исследования показывают, что во многих странах базовое педагогическое образование ориентировано на модель, в которой относительно меньше внимания уделяется академической подготовке и больше – подготовке профессионалов в школьной среде: педагогическое образование включает не только основательную подготовку в отдельных областях знания, теории преподавания отдельных дисциплин и общей педагогической теории; оно также направлено на развитие навыков, необходимых для рефлексивной практики и исследований на рабочем месте, на навыки «немедленного реагирования». Усиление практической направленности педагогического образования является актуальным и для государств-участников СНГ.

Модернизационные процессы в системе педагогического образования в России, в государствах-участниках СНГ уже происходят. В основном они носят

импульсивный характер и не имеют в своем основании единой теоретической концепции. Результатами этих процессов, обусловленных в основном «экономической неэффективностью» педагогических вузов, являются институциональные изменения: существенно сократилось число педагогических вузов. Происходят процессы укрупнения университетов, многие педагогические институты вошли в состав больших университетов, в том числе Федеральных, поменяли статус и позиционируют себя как социально-гуманитарные вузы. Однако отсутствуют системные научные исследования, свидетельствующие о преимуществах той или иной модели и мониторинговые исследования качества образования в условиях новых моделей. Создаются межрегиональные центры подготовки педагогов, активно развиваются концепции и опыт сетевого взаимодействия в подготовке педагогических кадров. Реализованы пилотные проекты интернатуры в подготовке педагогов, проекты интенсивной подготовки по педагогическим программам студентов непедагогических специальностей. Реализуется взаимодействие педагогических вузов с педагогическими колледжами с разработкой сквозных учебных планов и др. Педагогическое образование становится открытой системой для восприятия и передачи инновационного опыта: развивается академическая мобильность студентов и педагогов, их творческое общение за счет участия в международных форумах, конференциях, симпозиумах. Однако эти преобразования нуждаются в существенной финансовой целевой поддержке, которая должна осуществляться на основании определенных подзаконных актов и на основе определенной с экономических, политических и педагогических позиций стратегии.

Достаточно быстро меняются условия учительского труда. Исследования отчетливо фиксируют увеличение и усложнение функционала учителя. Ему приходится работать с изменившимися детьми, изменившимися родителями и в быстро меняющемся обществе. Результаты исследований РАО показали, что за последние десятилетия произошли изменения учеников в социальном, психологическом и физиологическом аспектах. Понижилась их креативность, энергичность мышления, волевые качества. Возрос эмоциональный дискомфорт, наблюдается неразвитость внутреннего плана действий, понизился уровень социальной компетентности. Появилась потребность экранной стимуляции познавательных процессов и деятельности вообще. Дети стали хуже понимать тексты. Сейчас в школе больше детей с эмоциональными проблемами, наблюдается рост психических заболеваний детей. В то же время, все больше появляется одаренных детей в личностной, интеллектуальной сфере, художественно одаренных детей и детей с высокой спортивной одаренностью. В связи с этим, будущему педагогу необходим новый уровень знаний педагогики и психологии и новый опыт, в том числе опыт работы с одаренными детьми и детьми с девиантным поведением. Требуется подготовка кадров, умеющих работать во все более многонациональных классах, в классах с учащимися с особыми потребностями в учебе, особыми трудностями и особыми талантами; умеющих в условиях государственно - общественного управления школой привлекать родителей к решению задач воспитания ребенка и организации школьной жизни.

Эти изменения учтены в стандартах педагогического образования: наряду с направлением подготовки «Педагогическое образование», выделены новые направления – «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование», разработанные ведущими педагогическими вузами, доработка и согласование которых прошло с участием специалистов РАО. Разработан профессиональный стандарт «Педагог».

В последние годы существенно выросло число учителей и иных специалистов сферы образования, не имеющих педагогического образования. Требуются специальные дифференцированные программы их психолого-педагогической подготовки. Одновременно встает вопрос о многообразии путей входа в профессию педагога, что вызывает необходимость квалификационного экзамена.

Социокультурные изменения в обществе приводят к расширению спектра профессий, в которых востребовано педагогическое образование. Изменяется структура потребителей образования и их требований: наблюдается рост сектора дополнительного профессионального образования, увеличение доли образования взрослых, утверждение принципа непрерывности образования – «Образование в течение всей жизни», что определяет необходимость подготовки педагогических кадров для образования взрослого населения, в том числе третьего возраста. Однако сегодня профессия «андрагог» не внесена в реестр педагогических специальностей. Требуется расширение спектра педагогических профессий, однако вариативность образовательных программ недостаточна и не отвечает социальным вызовам. Особенно это касается программ магистратуры.

В современных условиях динамично изменяющегося социума необходимо ориентироваться на диверсифицированные образовательные маршруты подготовки педагогов, разные сценарии вхождения в профессию. Немаловажную роль в повышении квалификации и переподготовке педагогов будет играть система дополнительного профессионального образования, которая должна стать вариативной, ориентироваться на критерии качества педагогического образования, на индивидуализированные образовательные маршруты, разработка которых должна опираться на педагогические формы диагностики проблем профессиональной деятельности педагога. Современные вызовы системе непрерывного педагогического образования определяют проблемные поля, преодоление которых будет способствовать совершенствованию подготовки педагогов.

## **2. Основные проблемы педагогического образования**

В соответствии с выявленными вызовами, можно выделить поле проблем подготовки педагогических кадров:

**проблемы входа в профессию:** невысокий средний уровень абитуриентов педагогических программ и отсутствие специального испытания, позволяющего осуществить отбор абитуриентов, мотивированных к педагогической деятельности, на направления подготовки педагогов (конкурс портфолио, собеседования, педагогические олимпиады с правом приоритетного приема и пр.); отсутствие вариативной системы профориентации (педагогические классы, малые педагогические факультеты и пр.); отсутствие роста мотивации к педагогической профессии в период обучения по педагогическим программам;

**проблемы подготовки:** отсутствие современной системы практик и стажировок с участием ведущих образовательных учреждений и их специалистов; отставание содержания и технологий педагогического образования от потребностей Новой школы; недостаточное вовлечение студентов в ориентированную на решение проблем развития школы исследовательскую деятельность; отстающее от современных потребностей ресурсное обеспечение при обучении по педагогическим программам;

**проблемы удержания и сопровождения совершенствования учителя в профессии:** отсутствие ответственности регионов за прогнозирование потребностей в педагогических кадрах и трудоустройство выпускников; низкий процент трудоустройства выпускников педагогических программ по специальности в систему образования; неэффективность механизмов привлечения на должность учителя самых способных выпускников, невыстроенная система профессиональной поддержки и сопровождения молодого педагога (наставничество, тьюторство, педагогическая интернатура, организация молодежного педагогического движения, форм общения педагогической молодежи); отсутствие карьерных перспектив учителя; отсутствие механизмов поддержки эффективных учителей и усилившаяся в последнее время задержка с уходом из школы учителей, которые фактически не соответствуют современным требованиям; отсутствие полноценной системы мер по обеспечению жильем молодых специалистов, материальному стимулированию творческой работы молодых педагогов и др.

*Сложившаяся ситуация снижения социального статуса педагога* выдвигает задачу формирования нового облика педагогической профессии с целью повышения ее престижа и ценности в современном мире.

Сегодня требуется такая система подготовки педагогических кадров, которая способна обеспечить гибкое индивидуально-ориентированное образование, формирование компетенций, необходимых для инновационного развития страны, развития креативных способностей обучающихся, формирования одного из важнейших умений – умения учиться самостоятельно; обеспечить владение педагогом новыми средствами организации образовательного процесса, инновационными технологиями обучения, умением осуществлять педагогический процесс в контексте системно-деятельностного подхода.

Важнейшими направлениями совершенствования учительского корпуса являются: обеспечение достойного уровня заработной платы, меры по поддержке здоровья педагога, такие как социальный пакет на летний отдых, полис дополнительного медицинского страхования, возможности поддержки культурного роста педагогов, а также моральная поддержка учительства. Кроме профессиональных конкурсов, необходимо учреждение особых почетных знаков и наград для педагогов. Необходима разработка системы грантов и премий и создание специальных фондов для поддержки уникального педагогического опыта педагогов.

Высшими профессиональными образовательными учреждениями должен активнее использоваться диалог с работодателями, экспертное обсуждение программ подготовки педагогов, конференции по проблемам профессионального

образования с участием работодателей и т.п.

Обеспечить право выбора педагогом и его работодателем места повышения квалификации позволит децентрализация системы повышения квалификации; а также введение новых механизмов финансирования как механизмов децентрализации (введение именного образовательного ваучера на повышение квалификации; выделение средств на повышение квалификации через субвенцию муниципальным органам управления образования и распределение ее между учреждениями, направление средств на основе конкурса, начисление надбавки к заработной плате педагога на повышение квалификации, соблюдение принципов финансово-хозяйственной самостоятельности образовательных учреждений и персонализированного, нормативного финансирования).

Международный обзор преподавания и обучения ОЭСР (TALIS) показал, что отдельные шаги по реформированию условий деятельности и подготовке педагогов недостаточны. В наиболее успешных странах, где большое внимание уделялось и большие средства вкладывались в реформу непрерывного педагогического образования, в улучшение условий труда учителя, освобождение его от несвойственных педагогической деятельности задач, удалось переломить ситуацию с повышением престижа учительской профессии, добиться существенного повышения качества образования (Финляндия, Сингапур и др.) Международные исследования показывают, что только система мер может дать положительные результаты:

- повышение проходного балла при поступлении в педагогические вузы приведет к дефициту педагогических кадров, если не будет поддержано соответствующими условиями труда и уровнем зарплаты;

- повышение зарплаты и изменение условий труда не вызовет автоматического повышения качества подготовки учителей, если не ужесточить вступительные требования;

- влияние систем оценки преподавательской работы будет ограниченным, если результат оценки сведется только к определению размеров денежного вознаграждения, но не будут приниматься в расчет профессиональное развитие и возможности продвижения по служебной лестнице;

- предоставление учителям большей независимости может оказаться контрпродуктивным, если качество их подготовки оставляет желать лучшего.

Лучшие результаты показывают те образовательные системы, в которых существуют четкие и ясные критерии того, что должны знать и уметь учителя в рамках конкретных дисциплин. Эти критерии отражают учебные цели школы и общее для профессии понимание, что следует считать квалифицированным преподаванием. Поэтому чрезвычайно актуальна задача разработки профессиональных требований к деятельности учителя, дальнейшая разработка профессиональных стандартов.

Все инновации в образовании требуют тщательной апробации, проработки, отслеживания долгосрочных результатов и оценки рисков. Однако именно инновационная деятельность учителя, его личная ответственность и инициатива становятся необходимым условием успешного продвижения реформ.

### **3. Принципы и направления совершенствования подготовки педагогических кадров, повышения качества педагогического образования**

#### **3.1. Принципы совершенствования подготовки педагогических кадров:**

- системности, ориентирующий на согласование изменений в подготовке педагогических кадров с изменениями в системе образования в целом, ориентации на ее нужды;
- преемственности, предполагающий сохранение ценностных ориентаций отечественной системы образования;
- инновационности, направленный на серьезные изменения в подготовке педагогических кадров в институциональном, экономическом аспектах; на обновление всех компонентов системы подготовки;
- целостности, ориентирующий на комплекс изменений целей, содержания, технологий, диагностики результатов подготовки педагогических кадров, обеспечение этих изменений экономическими, политическими, организационно-педагогическими механизмами, рассмотрение педагогического образования как непрерывного профессионального;
- вариативности образовательных программ разного уровня, предполагающий ориентацию на многообразие содержания и форм подготовки;
- взаимодействия государственных, общественных структур, профессионального сообщества, работодателей, сетевого взаимодействия учреждений образования, науки, культуры в решении поставленных проблем совершенствования подготовки педагогических кадров;
- регионализации, задающий ориентиры учета задач и условий подготовки педагогических кадров в регионах;
- научного обеспечения сопровождения процесса совершенствования подготовки педагогических кадров.

#### **3.2. Важнейшими направлениями совершенствования подготовки педагогических кадров являются:**

- усиление практической направленности обучения;
- развитие школьно-университетского партнёрства и сетевого взаимодействия учреждений, участвующих в подготовке педагога;
- создание отражающей специфику педагогического образования общественно-профессиональной системы оценки качества образовательных программ;
- приоритетный прием на бюджетные места по педагогическим программам работающих в системе образования, мотивированных к педагогической деятельности;
- диверсификация разноуровневых образовательных маршрутов с целью подготовки педагогических кадров для широкого поля образовательной деятельности, подготовка учителей для разных категорий образовательных учреждений и учащихся;
- сочетание реализации образовательных программ повышения квалификации, обучающих курсов (лекториев, тематических семинаров, практикумов,

тренингов, мастер-классов и т.д.), программ самообразования, стажировки педагогических работников и специалистов и создание системы признания результатов такой работы.

### **3.3. Законодательное, нормативное и организационное обеспечение управления качеством педагогического образования**

3.3.1. Необходимо законодательно закрепить возможные направления совершенствования педагогического образования, обеспечивающие повышение его качества, в том числе:

- создание, развитие, гармонизация национального законодательства в области обеспечения, оценки качества педагогического образования;
- максимально полный учет законодательно закрепленных зон ответственности, полномочий органов управления национальным, региональным, муниципальным уровнями в системе педагогического образования;
- переход в реализации программ совершенствования системы педагогического образования от стратегий локальных и модульных изменений к стратегии системных изменений;
- обеспечение интеграции систем педагогического образования с другими социокультурными институтами, связанными с реализацией социально-культурных, образовательных, просветительских функций, социализацией подрастающего поколения;
- разработка и использование в управленческой практике моделей эффективности национальных систем, учреждений педагогического образования (с выделением в ней аспектов эффективности: экономическая, организационно-управленческая, социальная, педагогическая), с использованием показателей и индексов, связанных с трудоустройством выпускников и их конкурентоспособностью на рынке труда, влиянием на инновационные процессы в общем образовании и воспроизводство человеческого капитала;
- разработка системы преемственных государственных образовательных стандартов для отдельных этапов непрерывного многоуровневого профессионального педагогического образования, а также дополняющих их и связанных с ними профессиональных стандартов по основным группам педагогических профессий, включая стандарты профессиональных союзов и ассоциаций;
- создание (совершенствование) системы независимого аудита, оценки, экспертизы качества образовательных программ, учебно-методических материалов, механизма участия представителей сфер профессионального использования в процедурах аккредитации образовательных учреждений, итоговой аттестации их выпускников;
- внедрение и совершенствование процедур дополнительных квалификационных испытаний и процедур допуска к самостоятельной педагогической деятельности в сфере общего образования выпускников учреждений профессионального образования, обучавшихся по непдагогическим направлениям и специальностям;
- использование в целях объективной, разносторонней, независимой

оценки качества педагогического образования потенциала существующих институциональных, региональных, международных органов и структур, создание и инициация создания общественно-профессиональных;

- разработка программы и проведение сравнительных исследований качества педагогического образования;

- совершенствование процедур государственной аккредитации образовательных учреждений, реализующих программы подготовки педагогов на основе использования новейших информационно-коммуникационных технологий, системы национальных протоколов, тестирования преподавателей, внешней оценки профессиональным сообществом образовательных программ, учебных дисциплин и курсов, привлечения представителей профессиональной сферы, использования расширенных данных о востребованности, профессиональной успешности и мобильности выпускников, институциональной эффективности и экспортного потенциала вуза; на основе использования механизма «двойной» аккредитации (со стороны государства и со стороны независимых профессиональных академических структур, агентств по аккредитации);

- выделение отдельной процедуры профессиональной аккредитации научно-исследовательских школ в университетском секторе педагогического образования; профессиональной аккредитации образовательных программ подготовки педагогических кадров;

- разработка и реализация модели общенационального мониторинга качества педагогического образования и мониторинга качества управления им;

- разработка системы единых, универсальных показателей, критериев, тестовых комплексов, другого оценочного инструментария для оценки качества реализации программ подготовки педагогов, академических результатов их освоения; разработка системы опережающих стандартов качества высшего педагогического образования;

- учреждение по линии государственных, общественно-государственных структур конкурсов, премий в области качества для образовательных учреждений, реализующих программы подготовки педагогов.

### **3.4. Обеспечение непрерывности образования педагогических работников**

3.4.1. Необходима разработка системы мер по обеспечению совершенствования существующей системы непрерывного образования, адекватно требованиям, предъявляемым к работникам образования, на основе реализации следующих условий:

- создание гибкой, мобильной, вариативной сети различных форм и уровней педагогического образования, создание профессионально-педагогических комплексов;

- интеграция формального и неформального образования во всей цепи педагогического образования (колледж, вуз, учреждение повышения квалификации, научно-исследовательские институты);

- актуализация и нормативное обеспечение неформального и информального педагогического образования;
- подготовка кадров для системы непрерывного педагогического образования на основе сетевого взаимодействия учреждений образования и науки
- научное сопровождение инновационных процессов в системе подготовки педагогических кадров.

3.4.2. Необходимо продолжить разработку профессиональных стандартов деятельности различных категорий педагогических работников (педагог, тьютор, методист, менеджер и др.) по категориям и по видам экономической деятельности (для общего образования, среднего и высшего профессионального образования), определение примерных нормативов деятельности для разных категорий педагогических работников.

Профессиональный стандарт должен стать базой для разработки образовательных стандартов следующих поколений; описания деятельности разных категорий педагогических работников – базой для построения должностных инструкций в образовательных учреждениях; он позволит описать профессиональную деятельность новых категорий педагогических работников, обозначить появление новых педагогических профессий в постиндустриальном информационном обществе; создаст возможности для четкого планирования профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации; позволит исключить дублирование в профессиональной деятельности педагога несвойственных педагогической деятельности функций иных специалистов; создаст базу для четкого определения требований к аттестации различных категорий педагогических работников.

### **3.5. Оптимизация сети учреждений среднего и высшего педагогического образования**

В настоящее время можно говорить об общей тенденции сетевого взаимодействия учреждений по подготовке педагогических кадров.

Задачам совершенствования подготовки педагогических кадров отвечает взаимодействие учреждений среднего и высшего профессионального образования для формирования сопряженных программ прикладного бакалавриата; создание образовательных кластеров; дифференциация функций и партнерское взаимодействие образовательных учреждений, реализующих программы подготовки педагогов с ведущими педагогическими университетами, обеспечивающих консультирование, подготовку и повышение квалификации педагогических кадров, разрабатывающих и обеспечивающих современный уровень реализации образовательных программ. Имеет место тенденция увеличения значимости государственно-общественных и общественных организаций в управлении сетью педагогического образования.

Организацию работы по совершенствованию структуры сети учреждений высшего профессионального образования, обеспечивающих подготовку педагогических кадров на федеральном и региональном уровне необходимо вести с учетом следующих необходимых направлений:

- анализ проблем и выявление инновационного опыта подготовки педагогических кадров в вузах непедагогического профиля;
- разработку системы мер по совершенствованию краткосрочного и долгосрочного прогноза потребности в педагогических кадрах учреждений образования на базе учреждений, реализующих образовательные программы педагогического образования разного уровня с учетом имеющегося кадрового потенциала и перспектив развития системы образования;
- создание системы стимулирования и координации трудоустройства и поддержки выпускников - молодых специалистов педагогического профиля - совместно с органами власти и органами местного самоуправления в общеобразовательных учреждениях;
- обеспечение новых подходов к функционированию педагогического образования в сети методических служб муниципальных органов управления образованием, в том числе организованных на территории комплексных образовательных учреждений, образовательных центров, а также учреждений, традиционно относящихся к необразовательным, но имеющим образовательный компонент (например: музеи, библиотеки, другие учреждения культуры);
- обеспечение мониторинга сети педагогического образования и процессов ее развития.

### **3.6. Обеспечение условий поддержки молодых педагогов**

Поддержка молодых педагогов должна быть направлена на профессиональную адаптацию и обеспечение успешности карьерно-профессиональной самореализации.

Для решения задач в сфере образования, связанных с закреплением молодых специалистов в педагогических коллективах образовательных учреждений, для обеспечения условий вхождения в «профессию» необходимо определить с помощью подзаконных актов статус молодого специалиста, дающий ему льготы в соответствии с дополнительными правовыми актами; создание общественных организаций молодых педагогов (советов, ассоциаций, клубов); научно-методическая поддержка и сопровождение молодых педагогов, меры по формированию положительного имиджа педагога.

Особое место в законодательстве должно быть отведено формированию положительного имиджа педагога, в том числе посредством:

- планомерного имиджирования профессии педагога и педагогической деятельности как социально значимой и престижной;
- развития системы социально-экономической поддержки молодых педагогов, в том числе через систему образовательных кредитов;
- позиционирования педагога в СМИ как носителя и распространителя культурных ценностей.

Разработка дополнительных профессиональных образовательных программ для молодых педагогов, в том числе международных, является значимым для системы педагогического образования механизмом формирования единого образовательного пространства РФ, а также государств-участников СНГ. Дополнительные профессиональные образовательные программы разрабатываются с

целью удовлетворения потребностей и запросов молодых педагогов в продолженном образовании, которое позволит компенсировать обнаруженные в ходе профессиональной деятельности лакуны знаний, компетенций, опыта.

#### **4. Ожидаемые результаты внедрения Концепции**

– **изменение качества подготовки студентов**, получающих педагогическое образование за счет **отказа от линейной траектории обучения** и создания условий свободного «входа» в программы педагогической подготовки для разных категорий обучающихся (студентов и выпускников бакалавриата, действующих учителей и специалистов других профессий);

– **изменение содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и новых стандартов школьного образования**, усиление связи всех компонентов содержания подготовки (предметных, психолого-педагогических, информационно-технических) с практическими профессиональными задачами педагога; насыщение учебных планов разветвленной системой практик, стажировок, возможность адресной подготовки учителей не только разных предметов, но и для разных категорий школ, учащихся, за счет широкого использования механизмов школьно-университетского партнерства. Подготовка кадров для широкого спектра педагогической деятельности вне школы и вне системы образования;

– **повышение эффективности деятельности педагогических колледжей и вузов**, реализующих программы подготовки педагогов, за счет введения совместных программ практической подготовки педагогов, прикладного бакалавриата, на основе сетевого взаимодействия колледжей и вузов, развития магистерских программ вузов для разных категорий абитуриентов, желающих начать или продолжить профессиональную деятельность в системе образования;

– **разработка и апробация системы независимой профессиональной сертификации педагогов**, получивших педагогическое образование в разных программах подготовки, с целью обеспечения системы сопровождения выпускников и развития карьеры учителя; создание общественно-профессиональной системы оценки качества педагогических программ. Тенденции развития вариативных образовательных программ подготовки педагогов, привлечения в профессию специалистов без базового педагогического образования требуют разработки мер по закреплению стандартом экзамена введения в профессию;

– **выявление возможностей и результатов вариативного осуществления подготовки педагогов**, в том числе на базе классического университетского образования с включением специальных педагогических программ, и на базе модернизированных программ подготовки в педагогическом вузе, имеющем специфическую гуманитарную среду, создающую условия целенаправленной подготовки будущего педагога на протяжении всего периода обучения на основе широкой практики и взаимодействия с образовательными учреждениями – партнерами.

#### **5. Ключевые меры совершенствования подготовки педагогических кадров:**

1. Разработка и проведение ежегодного мониторинга потребностей региональных и муниципальных систем образования в педагогических и управленческих кадрах в сфере образования с целью определения контрольных цифр трудоустройства выпускников, обучающихся по программам педагогического образования, и стратегии регионального развития обучения по этим программам.

2. Разработка моделей целевой контрактной подготовки специалистов для региональных и муниципальных систем образования с обязательным сопровождением выпускников (с повышенными требованиями к зачислению абитуриентов) и гарантированным трудоустройством и созданием условий работы, соответствующих современным требованиям.

3. Организация поддержки разработки и реализации программ развития педагогических вузов, в том числе имеющих признаки неэффективности по результатам ежегодного мониторинга.

4. Разработка проектов ФГОС высшего педагогического образования, соответствующих профессиональному стандарту «Педагог» и ФГОС общего образования, обеспечивающих возможность гибких и вариативных траекторий подготовки на программах бакалавриата (включая академический и прикладной бакалавриат, а также пятилетнюю подготовку в двух предметных областях), магистратуры, обеспечивающей подготовку по широкому спектру востребованных программ сферы образования, и аспирантуры.

5. Разработка моделей гибкой многоуровневой и многоканальной подготовки педагогических работников, включающих новые формы практики, такие как педагогическая интернатура, механизмы сетевого взаимодействия организаций среднего, высшего и дополнительного профессионального образования. Создание, развитие, поддержка партнёрств вуза, детских садов, школ, колледжей, работодателей, бизнеса, учреждений дополнительного образования, культуры, социальной защиты.

6. Разработка моделей квалификационных испытаний (сертификации) для кандидатов (в т.ч. выпускников вузов по направлениям непедагогического образования) на работу в сфере общего образования, а также для использования разработанных моделей при аттестации педагогов.

7. Конкурсная поддержка организации региональных школьно-университетских партнёрств и других форм сетевого взаимодействия образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогических кадров.

8. Разработка современных требований к программам профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки по педагогическим направлениям в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

9. Разработка и реализация вариативных моделей практической подготовки студентов, обучающихся по педагогическим программам, с обязательной интернатурой и гарантированным трудоустройством.

10. Реализация пилотных инновационных проектов подготовки педагогических кадров в 17-25 вузах на основе конкурса: отработка новых моделей и

программ, разработка требований к педагогическим кадрам, являющимся носителями новой идеологии и технологии педагогического образования. Увеличение норматива финансирования для пилотных площадок, реализующих программы педагогической интернатуры.

11. Проведение ежегодного мониторинга реализации пилотных проектов и поддержка распространения лучших практик в системе педагогического образования, включая подготовку доклада о состоянии педагогического образования.

12. Создание новой системы аккредитации программ педагогического образования на основе результатов пилотных проектов

13. Разработка и реализация программы грантовой и методической поддержки лучших выпускников ведущих российских университетов, трудоустроенных в муниципальные учреждения образования.

14. Формирование системы профессиональной поддержки молодых учителей, создание карьерных перспектив для учителя, реализация грантовой системы поддержки педагогов. Разработка моделей и программ по сопровождению профессионального развития и поддержки учителей в течение первых трех лет работы.

15. Проведение на базе ведущих российских вузов, Российской академии образования, Российской академии наук, а также ведущих международных центров педагогического образования программ дополнительного профессионального образования (стажировки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации) профессорско-преподавательского состава вузов, ведущих подготовку по педагогическим специальностям.

16. Открытие сетевых гибких программ индивидуализированной интенсивной подготовки по педагогическим программам с обязательной практикой в общеобразовательной организации, для студентов непедагогических специальностей и направлений подготовки.

17. Создание нормативных возможностей введения дополнительных вступительных испытаний для поступления в вузы на педагогические образовательные программы.

18. Реализация проекта по развитию управленческих кадров для системы педагогического образования.

19. Разработка программ по освоению дополнительных педагогических квалификаций в ходе получения основной педагогической квалификации (с возможным увеличением на один год продолжительности обучения) или в период педагогической деятельности (управленческое звено системы образования, педагоги-психологи, социальные педагоги, педагоги по работе с лицами с ОВЗ, педагоги по работе с детьми со специальными потребностями, девиантным поведением, педагоги системы дополнительного и дошкольного образования и т.д.).

20. Создание системы стимулирования практической работы студентов в школах: схема оплаты труда этих студентов (в том числе – школой) и содержательного руководства практикой со стороны работников школы и вуза (в том

числе – вузом), не приводящие к излишнему ухудшению показателей эффективности этих образовательных учреждений. Система финансирования психолого-педагогической подготовки (включая практику) студентов непедagogических вузов (в том числе – органами управления образованием и учреждениями общего образования).

21. Создание условий в образовательных учреждениях для организации стажировок студентов (включая оплату труда стажеров) с выделением для этого необходимых финансовых средств.

22. Разработка рекомендаций по включению в базовую часть заработной платы педагогических работников доплаты за степень магистра, по снижению нагрузки работающего учителя без снижения оплаты на время обучения в магистратуре и аспирантуре.

23. Разработка и введение квалификационных требований к минимальному уровню педагогического образования учителей: при работе с младшим возрастом не ниже – бакалавр, при работе с учащимися со специальными образовательными потребностями (психологи, логопеды, коррекционные педагоги и т.п.) не ниже – магистр (при условии учёта всех ступеней образования и квалификаций).

24. Разработка и организация мониторинга качества деятельности учреждений, реализующих образовательные программы подготовки педагогов на основе разработки общих и специальных для педагогического образования критериев эффективности.

25. Подготовка кадров для широкого спектра педагогической деятельности: в сфере общего образования, в системе среднего профессионального образования, в социальной и кадровой сферах, в сферах культуры и здравоохранения, в сфере человеческого развития для решения задач учебного, социального, просветительского, культурного и управленческого характера.

26. Развитие магистерских программ для желающих начать или продолжить профессиональную деятельность в системе образования. Расширение магистратур для подготовки учителей-методистов и управленцев, приоритет при приёме на бюджетные места работающих в системе образования.

Мероприятия, требующие дополнительного финансирования, целесообразно включить в Государственную программу РФ «Развитие образования» на 2013-2020 г.г. и их финансирование осуществлять через данную программу. Определить сферу ответственности за сопровождение реализации Концепции (Министерство образования и науки РФ, вузы, РАО и пр.).

#### **6. Критерии успешности реализации Концепции:**

Оптимизация сети педагогических вузов наряду с апробацией инновационных гибких моделей подготовки, в том числе – на базе классических университетов.

Повышение уровня эффективности педагогических вузов и уровня подготовки по педагогическим образовательным программам.

Положительная динамика качества подготовки абитуриентов.

Трудоустройство выпускников по профессии.

Мотивированная профессиональная деятельность молодых педагогов в течение 5 лет и более лет.

Карьерный рост молодых педагогов.

УДК 378.14

*А.С.Сухристина, А.О.Эбель, Р.Ш.Уразбаев  
Казанский национальный исследовательский технологический университет  
г. Казань, Россия  
Vu Dinh Ngo,  
Индустриальный университет Вьетчи,  
г. Вьетчи, Вьетнам*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОГО ВУЗА ВО ВЬЕТНАМЕ<sup>4</sup>**

***Аннотация:** В данной статье дается анализ исторических предпосылок организации академической мобильности вьетнамских студентов в российские вузы как основы развития современного образовательного сотрудничества между странами. Рассматриваются межкультурные особенности взаимодействия с азиатскими партнерами. Описывается опыт сотрудничества Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ) и Индустриального университета Вьетчи на примере создания представительства КНИТУ во Вьетнаме. Дается характеристика деятельности представительства по привлечению вьетнамских студентов в Россию.*

***Ключевые слова:** международное сотрудничество, интернационализация, академическая мобильность, зарубежное представительство, межкультурное взаимодействие, Вьетнам.*

*Anna Sukhristina, Anna Ebel, Rafkat Urazbaev  
Kazan National Research Technological University  
Kazan, Russia  
Vu Dinh Ngo,  
Viet Tri University of Industry  
Viet Tri, Vietnam*

## **ORGANIZATION OF STUDENT ACADEMIC MOBILITY THROUGH REPRESENTATIVE OFFICE OF A RUSSIAN UNIVERSITY IN VIETNAM**

---

<sup>4</sup>Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ «Проектирование и реализация модели сетевого взаимодействия региональных вузов России и Вьетнама с целью интернационализации инженерного образования», проект № 15-26-09001.

**Abstract.** *The paper gives an analysis of historical background of academic mobility of Vietnamese student to Russian universities as a basis for the development of modern educational cooperation between the countries. Intercultural particularities of Asian partners are described. The experience of collaboration between Kazan National Research Technological University (KNRTU) and Viet Tri University of Industry is shown through the example of KNRTU Representative Office in Vietnam in the framework of attraction of Vietnamese students to Russia.*

**Keywords:** *international cooperation, internationalization, academic mobility, representative office, intercultural exchange, Vietnam.*

Интернационализация образования на современном этапе международного сотрудничества является общемировой тенденцией и декларируется в качестве стратегического направления развития университетов. Одной из самых известных форм интернационализации высшего образования является международная академическая мобильность, дающая возможность получения образования на качественно новом индивидуальном уровне. Эксперты говорят о существенном росте международной академической мобильности в высшем и послевузовском образовании во всем мировом сообществе. Российская Федерация, присоединившись к Болонскому процессу, также включилась в этот процесс. Только в рамках программы «Глобальное образование» около 3000 российских граждан в 2015 году будут направлены на послевузовское обучение в лучшие университеты мира.

Привлечение иностранных учащихся имеет не меньшее значение, чем создание условий для мобильности российских граждан, и является неотъемлемой и значимой составной частью интернационализации образования. Суммарная численность иностранных студентов, обучающихся за пределами своих стран, в период с 1999 по 2012 год возросло более чем в 2 раза и по данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 2012 году составляла 4,5 миллиона, а к 2025 году может увеличиться до 8 миллионов человек. Более половины всех студентов на мировой рынок поставляют страны Азии, в том числе Социалистическая Республика Вьетнам (СРВ) [1].

История академической мобильности вьетнамских студентов в Россию берет начало в 20-х годах прошлого века. В 1923 г. для учебы в Коммунистическом университете трудящихся Востока в Москву прибыл будущий вождь вьетнамской революции Нгуен Ай Куок (в последствии первый Президент Демократической Республики Вьетнам Хо Ши Мин). Этот факт лег в основу академического сотрудничества двух стран [2].

С 1950 по 2015 годы в советских/российских учреждениях высшего образования прошли подготовку около 60 тысяч специалистов из Вьетнама с присвоением квалификаций инженеров, ученых степеней кандидатов и докторов наук, ученых званий доцентов и профессоров. Многие из них находились или находятся у вершин политической власти, занимают видное место во всех сферах жизни СРВ. В их число входят: генеральный секретарь ЦК КПВ (с 2011 г.) проф. Нгуен Фу Чонг, бывший Президент СРВ (1997-2006 гг.) Чан Дык Лыонг, бывший генеральный секретарь ЦК КПВ (2001-2011 гг.) Нонг Дык Мань, бывший премьер-министр СРВ (1997-2006 гг.) Фан Ван Кхай, многие видные ученые страны

– академики РАН Чан Дай Нгиа, Нгуен Ван Хиеу, ДангВуМинь (Вьетнамская академия наук и технологий — ВАНТ), НгуенКханьТоан и Нгуен Зуи Куи (Вьетнамская академия общественных наук — ВАОН), известные деятели культуры (пианист-виртуоз ДангТхай Шон) и др.[3].

Обе страны заинтересованы в развитии дальнейшего сотрудничества. Для России Вьетнам представляет собой надежного стратегического партнера в Азиатско-Тихоокеанском регионе, источником распространения и пропаганды российской культуры и русского языка. Для Вьетнама Россия всегда оставалась преданным союзником в политических вопросах, оплотом экономической поддержки – огромное количество объектов промышленного и социального назначения во Вьетнаме было возведено при финансовой поддержке СССР/Российской Федерации. Но невозможно развивать сотрудничество в промышленной, экономической, культурной сфере без организации взаимосвязей в области образования.

В настоящее время для интенсификации и регулирования академического сотрудничества между Россией и Вьетнамом действует ряд межправительственных соглашений. Это соглашения о стратегическом партнерстве в области образования, науки и технологии (2014), о признании и эквивалентности документов об образовании и ученых степенях (2010), Протокол 2006 г. О внесении изменений в Соглашение об обучении вьетнамских граждан в образовательных учреждениях высшего профессионального образования РФ в форме долг-помощь (2002), о сотрудничестве в области образования (2005), о научно-техническом сотрудничестве (1992) и пр.

Благодаря такой обширной правовой базе организации двух стран имеют возможность продвигать различные научно-образовательные проекты – разрабатывать совместные образовательные программы, организовывать научные стажировки профессорско-преподавательского состава, проводить совместные исследования, участвовать в международных конференциях, осуществлять программы включенного обучения студентов, а, кроме того, регулировать студенческую мобильность в рамках получения государственных квот на обучение в Российской Федерации.

Установление прочных и эффективных связей между вузами двух государств зависит не только от мотивации непосредственных участников отношений, но и от культурных особенностей, лежащих в основе поведения партнеров[4]. Внешнее спокойствие азиатских коллег и их видимая гибкость в принятии решений могут дать ложное представление об истинных мотивах и целях принятой позиции. Тонкости азиатского мира требуют постоянного личного контакта партнеров. Например, взаимовыгодное сотрудничество между двумя вузами не представляется возможным без регулярного общения руководителей образовательных организаций. Процесс формирования дружественных контактов занимает многие месяцы и годы, и лишь после этого можно рассчитывать на результат. Из-за географической отдаленности Европейской части России и Вьетнама поддерживать такого рода контакты между прогрессивными вузами двух регионов достаточно сложно. Возникает вопрос, как оптимизировать усилия по

организации сотрудничества российского вуза с несколькими учреждениями высшего образования во Вьетнаме.

Логично предположить, что создание координационного центра может упростить эту задачу. Когда все партнерские связи российского вуза проходят через единый узел, где регулируются отношения и перераспределяются обязанности сторон, создаются благоприятные условия для эффективной реализации многостороннего сотрудничества в академической сфере. Таким координационным узлом может выступать зарубежное представительство вуза. Рассмотрим опыт создания зарубежного представительства на примере Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ).

В июне 2014 года КНИТУ открыл в городе Вьетчи, столице Футхо, северной провинции Вьетнама на базе Индустриального университета Вьетчи (ВИУ) свое представительство, первое в странах Дальнего Зарубежья. Перед представительством поставлены серьезные задачи: рекламно-информационная деятельность в целях пропаганды достижений КНИТУ в области образования, науки и культуры, маркетинговые исследования и продвижение образовательных услуг КНИТУ. В представительстве создана материальная база, оснащены помещения (конференц-зал, рабочие комнаты менеджеров и кабинет директора). Кроме того, заработал сайт представительства КНИТУ на трех языках (русском, английском и вьетнамском). Положительным моментом является то, что сотрудники представительства являются носителями вьетнамского языка, свободно владеют русским языком как выпускники аспирантуры КНИТУ, где получили степень кандидатов химических и технических наук.

Сотрудники представительства активно работают со школами университетами Вьетнама, распространяя информацию о КНИТУ, в частности, о предлагаемых образовательных программах. В настоящее время на стадии обсуждения с Россотрудничеством находится возможность проведения в рамках компании «Время учиться в России» олимпиады по химии для школьников старших классов Вьетнама, победители которой получают квоты для обучения в КНИТУ.

Несмотря на достаточно малый срок своего существования, представительством уже налажен процесс привлечения выпускников вьетнамских университетов в аспирантуру КНИТУ в тесном сотрудничестве с Министерством образования и подготовки кадров Вьетнама. В 2014 году аспирантами КНИТУ стали 12 вьетнамских граждан, в 2015 планируется прием 15 аспирантов. В свете стремительно развивающейся экономики во Вьетнаме очень востребованы специалисты инженерных специальностей, поэтому приоритетными направлениями обучения в университете являются «Химическая технология», «Биотехнология», «Технологические машины и оборудование», «Информационные системы и технологии». Правительство Вьетнама выделяет стипендию для обучения в КНИТУ не только с целью формирования кадрового состава ведущих отраслей экономики, но и для подготовки преподавателей инженерных специальностей для ведущих университетов Вьетнама.

Помимо привлечения студентов одной из серьезных задач, поставленных перед представительством, является установление стратегических академических партнерств, координация и объединение усилий КНИТУ и ведущих вузов Вьетнама не только при реализации программ академической мобильности преподавателей и студентов, но и в научных исследованиях.

В связи с этим представительством создана сеть взаимодействия с университетами, находящимися в ведомстве Министерства промышленности и торговли. Заключены договоры с Ханойским индустриальным университетом, Ханойским университетом науки и технологии, Данангским технологическим университетом, Университетом ЗюйТан, г.Дананг; Университетом Тай Нгуен, г.Тай Нгуен; Хошиминским технологическим университетом, Университетом им.Тон Дык Тханга, г.Хошимин; Институтом подготовки управленческих кадров науки и технологий –МТІ г. Ханой. Технический университет им. Ле Куй Дона выразил заинтересованность в участии КНИТУ в работе Российско-Вьетнамского технологического университета, созданного в 2011 году Техническим университетом им. ЛеКуи Дона и высшими учебными заведениями Российской Федерации. С вузами - партнерами проводятся совместные научные исследования, поданы совместные заявки на гранты.

Кроме того, через Представительство проводятся открытые лекции российских ученых, реализуются программы обучения вьетнамских студентов русскому языку, планируется открытие учебного центра подготовки профессиональных кадров для российско-вьетнамских предприятий, курируются совместные научные исследования.

Таким образом, исторические предпосылки взаимодействия России и Вьетнама позволяют успешно развивать дальнейшее сотрудничество между странами в образовательной сфере, при этом особое значение приобретает академическая мобильность, а именно, обучение вьетнамских студентов по инженерным направлениям в российских вузах. Новым инструментом организации этого процесса выступает представительство российского технологического вуза во Вьетнаме. Эффективность данного подхода подтверждается примером КНИТУ и Индустриального университета Вьетчи.

### ***Литература***

- 1. Ткач Г.Ф., Филиппов В.М. Организационно-правовые и практические механизмы обеспечения академической мобильности и расширения экспорта образовательных услуг // М.:РУДН, 2014. 288 с.*
- 2. Рязанцев С.В., Письменная Е.Е. Образовательная и трудовая миграция вьетнамцев в Россию: тенденции и потенциал // Вьетнамские исследования. 2013.№3. С. 65—74.*
- 3. Хьонг Н.Т. Сотрудничество в области науки и техники, образования и профессиональной подготовки // Российско-вьетнамские отношения: современность и история. Взгляд двух сторон. 2013. 416 с. С.200-211.*
- 4. Пантелеева М.В., Валеева Р.А. Формирование межкультурной компетенции в условиях поликультурного взаимодействия (на материале американских исследований) // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-4. С. 854-859.*

## ЯЗЫКОВОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

*Аннотация.* В статье проводится анализ влияния языкового поликультурного образования на формирование личности обучаемого.

*Ключевые слова:* языковополикультурное образование, национальная языковая политика, формирование личности, иностранные языки, мотивация.

G.V.Tarasova

Kazan Department of Education, Information-and-Methodology Resources Division, Kazan

## MULTICULTURAL LINGUISTIC EDUCATION AS MEANS OF THE LEARNER'S PERSONALITYFORMATION

*Abstract.* The analyzes of the influence of the multicultural linguistic education on the personality of the learner is presented in the article.

*Key words:* multicultural linguistic education, national language policy, learner, personality development, foreign languages, motivation.

Интенсивное развитие интеграционных процессов как важной составной части развития современного мира способствует превращению Европы в многоязычное пространство, в котором национальные языки, равно как и государственные имеют равные права. Открытость российского общества, Республики Татарстан, города Казани, возможность и разнообразие форм международного сотрудничества способствует усилению мобильности людей, их мотивации к изучению иностранных языков, а также к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом. Усиливается и проблема сохранения национально-культурного своеобразия, что наиболее ярко проявляется в понимании поликультурного образования в ряде стран.

Вопросы поликультурного образования имеют глубокие исторические корни. Идеи о необходимости развития личности ребенка в поликультурной среде находили своё развитие в философских и педагогических трудах А.Дистервега, Я.А. Коменского, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др. К особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, П.Ф.Каптерев относил язык, религию, быт. По П.Ф.Каптереву, педагогическая деятельность первоначально осуществляется на основе национального идеала, а затем трансформируется в деятельности по достижению общечеловеческого идеала.

В России проблема поликультурного образования приобрела особую актуальность в 90-е годы прошлого века, когда в условиях социально-экономических и политических реформ возникла новая образовательная ситуация с повышением внимания нашего государства к сохранению и развитию культурного наследия различных народов России, в том числе и в Татарстане. С возрастанием роли родного языка обучения введён национально-региональный компонент в базовый

учебный план общеобразовательной школы, что явилось важным фактором развития поликультурного образования.

В «Конвенции о правах ребенка» (статьи 29-30) отмечается, что образование должно быть направлено на воспитание и развитие у человека таких чувств, как уважение к культуре своего народа, его достижениям, самобытности, национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает и, вместе с тем, к культурам других народов.

Поликультурное многообразие нашей страны, многовековое сосуществование разных народов и наций в традициях культурного сотрудничества и взаимообогащения, взаимоуважения, толерантности способствуют созданию единого поликультурного пространства. Вступление мирового сообщества в эпоху глобального международного сотрудничества и расширения контактов между странами на политическом, экономическом и культурном уровнях определяет необходимость преодоления барьеров, связанных с различиями в различных сферах жизни общества, в том числе с языковым многообразием мира. Повышение интереса к накопленному человечеством интеллектуальному богатству способствует превращению иностранного языка из учебной дисциплины в средство диалога культур.

Переход на личностно-ориентированную парадигму образования и воспитания, введение Федерального государственного образовательного стандарта, в центре которого находится ученик, изменение социокультурного контекста обучения иностранным языкам повлекло за собой изменение целей и содержания языкового образования.

В российской науке известны такие подходы к отбору содержания обучения иностранным языкам как межкультурный (Н.Д. Гальскова, И. И. Халеева), социокультурный (В. В. Сафонова) и другие.

В центре внимания языкового поликультурного образования – содержание учебных программ и учебных пособий по иностранным языкам, а также методы и техники представления культуроведческого материала в них. В учебниках иностранных языков содержание упражнений или отдельных текстов помогает расширять социокультурное пространство учащихся. Так, в начальной школе учащиеся при изучении темы “WhatAreYouWearing” по снимкам, представленных в учебнике, определяют из какой страны мальчики и девочки (fromRussia, Canada, America), «знакомятся» с QueenElizabeth, QueenElizabeth’shusband, QueenElizabeth’sgrandchildren, PrinceHarryandPrinceWilliam. В среднем звене учащиеся, обладая определенным лексическим запасом и коммуникативными навыками, знакомятся с материалами, содержащими информацию о стране изучаемого языка, ее культуре, быте, традициях, что дает им представление о носителях языка. Предложенные в учебниках тексты носят аутентичный характер. Работая с материалом учебника, учитель проводит параллели с информацией об особенностях родной для обучающихся культуры, привлекая к этому самих обучаемых. С этой целью учителя включают в урок такие упражнения и задания, которые отражают традиции, культуру, быт, особенности родного языка или близкого им народа, используя различные технологии. Погружаясь в изучение темы (Например,

«Somanycountriesomanycustoms», «English-speakingcountries», «TheWorldAround», «TheEarthisindander» и другие), учащиеся ощущают себя участниками того или иного действия, пополняя свой запас лексико-грамматического материала, входя через язык в мир познания нового, при этом часто используя проектный метод обучения (требования ФГОС).

В наши дни в школах города обучаются школьники разных наций и национальностей, вероисповеданий, говорят на разных языках. В школах изучаются английский, немецкий, французский, арабский, турецкий, а также китайский (факультативно). 3 апреля 2015 года опыт работы педагогического коллектива школы №18 города Казани (директор Шевелёва Н.М.) был представлен на республиканском семинаре «Преподавание иностранных языков в школе». Один из профилей обучения в 10-11 классах филологический. Учащиеся школы показали великолепные знания английского и китайского языков на уроках китайского языка в 4 и 11 классах, литературно-музыкальной композиции «Путешествие в Китай».

В тоже время итоги мониторинговых исследований по иностранному языку в 4-х классах свидетельствуют о необходимости совершенствования обучения иностранным языкам. Актуальным является обновление содержания обучения школьников иностранным языкам на начальном этапе, поскольку в современных условиях процесс обучения иностранным языкам призван развивать умения младшего школьника участвовать в межкультурном общении (Н Д Гальскова, Г В Елизарова, Г А. Масликова и др.) и повышать свой статус как субъекта родной культуры (Е И Пассов).

Начальная школа является первым звеном в общей системе школьного образования, здесь закладывается основа, а также мотивация обучающихся к изучению иностранных языков. С сентября 2015 года в школах города введён 1 час иностранного языка в первых классах, что позволяет учителю уже с младшего звена развивать у обучающихся способности к иноязычному общению на межкультурном уровне, формировать у школьников коммуникативную и межкультурную компетенции. И здесь мы говорим о раннем вхождении детей в мир иноязычной культуры, начиная с детского дошкольного образовательного учреждения, акцентируя внимание на непрерывность языкового образования в образовательном пространстве Казани и благоприятной психологической поликультурной образовательной среды.

В условиях многоязычия и поликультурного образования главной целью обучения иностранным языкам является развитие языковой личности школьника, способного к участию в диалоге и полилогеразных культур. Уже с начального звена обучающиеся должны осваивать правила речевого и неречевого поведения, овладения устной и письменной речью на иностранном языке, расширения лингвистического кругозора, дружелюбного отношения и толерантности к носителям других языков на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, доступными образцами детской художественной литературы с учётом возрастных особенностей. Использование поговорок, пословиц, скорогово-

рок, идиом на уроках иностранных языков и во внеклассное время не только способствует развитию фонетических навыков, но и культурному становлению личности.

Огромный социализирующий и воспитательный потенциал иностранного языка способствовал появлению и развитию в теории и методике преподавания иностранного языка такого направления как «языковое поликультурное образование» [Работы П.В. Сысоева 4-6].

Обучение школьников иностранным языкам предполагает рассмотрение обучения иностранным языкам в контексте основных положений поликультурного языкового образования, при котором в содержании обучения должна присутствовать культура страны изучаемого языка, культура России, культура Татарстана, города Казани. Особая роль в городе отводится учебному пособию “WelcometoKazan”, подготовленного в рамках реализации городского целевого проекта «Английский – для всех» в ходе подготовки к Всемирным студенческим играм, событию мирового уровня. Приоритетной задачей пособия явилось обучение учащихся английскому языку как средству межкультурного общения, развитию волонтерского движения, диалогу культур и сотрудничеству в решении общечеловеческих проблем. Содержание учебного пособия носит практико-ориентированный характер, способствует повышению качества обучения школьников английскому языку. Учащиеся становятся участниками путешествия в 13 дней по Казани, древнейшему и современному городу, богатому традициями. Они узнают об истории Казани, культурной и спортивной жизни столицы, фактах из истории молодёжного олимпийского, волонтерского движения. Аудирование представлено высказываниями студентов разных стран. Проект способствовал развитию предметных, коммуникативных компетенций школьников. Воспитательный аспект – воспитание чувства гордости и любви к малой родине, чувства сопричастности к истории своего города, более глубокого осознания ценностей. Развивающий аспект – развитие творческих способностей, определения своего места в языковом поликультурном пространстве.

Назначение личностно ориентированного подхода к образованию состоит в том, чтобы содействовать становлению человека, его индивидуальности, духовности, творческого начала. Важно заложить в детях механизмы саморазвития, самовоспитания, необходимые для их индивидуальности и развития способности к диалогу с людьми, окружающей нас природой, культурой.

Велика роль учителя в становлении личности ученика. Именно учитель на уроках и во внеурочное время способен активизировать творческий потенциал личности, создавать педагогические условия для участия школьников в различных формах деятельности по изучению, сохранению и творческому развитию традиций различных этнических культур, вызывать у школьников интерес к культурам народов России и других стран мира, культуре межнационального общения, формировать у школьников представления о многоязычии, языковых умениях и навыках с носителями различных культур, воспитывать толерантное отношение к языковым и культурным различиям, нести доброе начало.

Сегодня школьники стремятся использовать школьные годы с максимальной продуктивностью, чтобы облегчить себе путь к дальнейшему образованию, и не редко за рубежом. Школьники становятся участниками таких международных программ и проектов как AFS-Интеркультура, партнёрский обмен между городами Казань и Брауншвейг и др. Опыт сотрудничества школы №39 с Международным благотворительным общественным фондом «Интеркультура» известен в городе. В ряды своих учащихся школа принимала иностранных студентов из Германии, Коста-Рики, Хорватии, Таиланда, Новой Зеландии, Италии и других стран. Некоторые иностранные школьники приняли участие в создании учебного пособия “WelcometoKazan”.

Погрузиться в «Мир языка» учащимся школ №72, гимназий №36,94 помогает партнёрский обмен (с 1989 года) между школьниками Брауншвейга и Казани. За эти годы около 500 школьников города проживали в семьях, а немецкие школьники приезжают в Казань. Благодаря проектам, школьники не только совершенствуют навыки владения иностранными языками, они познают мир другой страны, знакомятся с бытом, культурой, несут свою культуру в семьи стран изучаемых языков, развиваются как личности. Соприкасаясь с нравственными и духовными ценностями разных мировых культур, наши школьники учатся уважать историю, культуру других народов, ценить и уважать историческое прошлое, достижения нашей страны, Республики Татарстан, что, в свою очередь, способствует укреплению мира и дружбы между народами, этническими, национальными и религиозными группами.

Огромное значение для духовного обогащения, нравственного становления, творческого и интеллектуального развития личности, совершенствования знаний иностранных языков имеют, проводимые в городе многочисленные конкурсы на иностранных языках. На конкурсе «Юного переводчика» имени ШарифМударрисаучастник должен показать отличные знания татарского и английского языков. На городском конкурсе «Лучший ученик года» среди учащихся 4-х классов и 9-11 классов конкурсанты представляли себя на трёх языках – русском, татарском, английском. Погружению в культуру стран изучаемых языков помогает и проведение городских научно-практических конференций на базе школ №23,24,62, гимназий №7,90, лицей №131, где работают секции иностранных языков на разных языках. Лишь в текущем учебном году было представлено свыше 70 работ. Секции проводятся в формате конкурса исследовательских работ и творческих проектов школьников на английском, немецком, русском языках социально значимой проблематики, ориентированной на содействие развитию у школьников познавательных способностей, умений и навыков исследовательской деятельности и творческого проектирования. Спектр исследовательских работ очень широк.

Современная Россия и мир в целом стремительно меняются на наших глазах. Мы вошли в эпоху глобализации, экономики, знаний и непрерывного образования. Современный мир все больше и больше нуждается в людях, умеющих творчески мыслить, обладать критическим мышлением, понимать окружающих,

активно участвовать в жизни сообщества. И иностранный язык - одно из лучших средств, позволяющих развивать эти навыки.

В соответствии с вышесказанным, изучение иностранного языка помогает подготовить функционально грамотную полилингвальную и поликультурную личность, создавать условия для социального, интеллектуального, личностного развития индивида.

Интенсивная модернизация различных компонентов образовательного процесса объективно поднимает планку профессиональных требований и к педагогическим работникам. Сегодня самым ценным качеством становится креативное мышление, умение перерабатывать знания, рождать новые решения, технологии и инновации. Для этого нужны учителя-новаторы, постоянно стремящиеся к профессиональному и компетентностному росту, новые приёмы, методики, формы, техники обучения. От современного учителя требуется немало для того, чтобы с помощью иностранных языков научить школьников понимать *общечеловеческие ценности*, дорожить ими, быть проводниками доброго и вечного на земле.

Важно и в семье, и в школе создать условия для развития личности каждого ребёнка, стараясь, чтобы этот процесс сопровождался положительными эмоциями. Для этого необходимо объединение усилий всех участников процесса обучения и воспитания (руководство школ, учителя, родители, психологи, руководители кружков).

#### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
2. Гусинский, Э.Н. Образование личности. Личность Формирование Культура - Философские проблемы. — М., 2004.
3. Стандарты второго поколения. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. Москва: «Просвещение», 2011.
4. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования: монография. М.: Еврошкола, 2003.
5. Сысоев П.В. Культурное самоопределение в условиях языкового поликультурного образования // Иностранные языки в школе. – 2004. -№4.
6. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 2006. -№4.

**УДК 159.99**

С.А. Теряева  
RBS Privatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung GmbH  
г. Вена, Австрия

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ**

*Аннотация.* В статье раскрывается содержание и пересечение понятий педагогической одаренности, профессионализма и профессиональной компетентности педагога; выделяются психологические условия и факторы развития педагогической одаренности на этапе

получения профессионального педагогического образования и в процессе реализации профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** одаренность, педагогическая одаренность, структура педагогической одаренности, психологические детерминанты развития педагогической одаренности, акмеологические инварианты профессионализма педагога, профессиональная компетентность, диссинхрония психического развития педагогически одаренных.

S.A. Teiaeva  
RBS Privatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung GmbH  
Vienna, Austria

## PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TALENT

**Abstracts.** *The article describes the content and the intersection of concepts pedagogical talent, professionalism and professional competence of the teacher; stand psychological conditions and factors of development of pedagogical talent at the stage of vocational teacher education and in the implementation of professional activities.*

**Key words:** *giftedness, pedagogical talent, structure of pedagogical talent, psychological determinants of development of pedagogical talent, acmeologic invariants of professionalism of the teacher, professional competence, dyssynchrony of mental development pedagogical talent*

Система Российского образования на современном этапе развития общества претерпевает изменения. Речь идет о смене модели культурно-исторического развития общества, о новых парадигмах образования, о внедрении государственных образовательных стандартов нового поколения. Главной целью образования является обеспечение опережающего развития страны, в том числе инноваций в основных сферах экономики и общественной жизни, производстве знаний, новых технологий и передовой культуры, достижении лидирующих позиций в образовании, науке, искусстве. Решающим фактором в этом процессе признается школьное образование.

В задачах современной России также обозначена работа с одаренными, необходимая для развития общественного интеллектуального потенциала, являющегося мощным фактором совершенствования социальной системы, разрешения задачи обеспечения опережающего развития интеллектуального уровня человека, социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса.

Введение в практику различных инноваций, реализация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, осуществление качественной психологической поддержки одаренных детей, реализация в новых условиях поставленных задач требует от педагога высокого уровня развития педагогической одаренности, профессионализма, профессиональной компетентности.

Педагогическая одаренность была предметом рассмотрения Ф.Н. Гоноболина, Н.Д. Левитова, Н.И. Щербакова и др., которые понимают педагогическую одаренность как комплекс способностей, позволяющих наиболее эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

А.К. Маркова, К.К. Платонов, В.А. Сухомлинский, В.Д. Шадриков утверждают, что системообразующим качеством педагогических способностей являются личностные способности: любовь к детям и расположение к ним, выдержка и самообладание. Ф.Н. Гоноболин, В.И. Страхов, Н.В. Кузьмина отмечают важность организационно-коммуникативных способностей (педагогический такт, планирование, наблюдательность); Б.Б. Косов, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков – дидактических способностей, определяемых как дидактические умения (умение объяснять, подбирать средства и методы с учетом индивидуальных особенностей учеников, формировать нужную мотивацию, способность к самообразованию). Неотъемлемым компонентом педагогических способностей являются специальные педагогические способности, к которым относится знание предмета, знание и владение методами обучения по предмету [5, 6, 7].

Теоретический анализ и наблюдение позволили авторам дать определение явлению педагогической одаренности, под которой следует понимать системное развивающееся качество личности в единстве собственно педагогических способностей (с опорой на общую одаренность) и гуманистической позиции, обеспечивающей духовное наполнение профессии, которое может рассматриваться не только как исключительное явление, но и как потенциал, имеющийся у каждого.

Структура педагогической одаренности определяется авторами как триединство мотивационного, креативного и рефлексивного компонентов, составляющих общую одаренность.

Мотивационный компонент составляют: способность придавать личностный смысл событиям и собственной деятельности, отношениям с людьми, активная профессиональная направленность личности учителя на развитие сущностных сил ученика; интерес к творческой и профессионально-познавательной деятельности; потребность в самовыражении и саморазвитии. Креативный компонент включает в себя: творчество, связанное с содействием развитию другого человека; способность к обнаружению и постановке проблем; способность к нестандартным оригинальным решениям учебно-профессиональных задач; инициативность, самостоятельность. Рефлексивный компонент определяется направленностью личности на осознание своего «Я», выходом за его пределы; активным поиском путей профессионального и творческого саморазвития.

В структуре педагогической одаренности системообразующим компонентом является гуманистическая направленность личности учителя, которую составляют: восприимчивость к идеям, чувствам, поступкам ребенка; стремление к созданию условий для развития его нравственного, творческого, интеллектуального потенциала; оказание педагогической поддержки на всех этапах становления ребенка как личности [6: 87].

Основанием для осмысления сущности педагогической одаренности рассматривается непосредственно личность учителя, его духовность, гуманность, творческий потенциал, т.е. возможность и право каждого быть воспитателем для

другого, что обусловлено социально-психологическими предпосылками, в частности способностью индивида быть личностью, преобразующей эмоциогенную, волевою, поведенческую сферу других людей.

Одной из составляющих педагогической одаренности, а также обязательным условием профессионализма педагога является коммуникативная компетентность, которую определяется как система знаний, умений и отношений, связанных со способностью педагога устанавливать и поддерживать такой уровень общения с учениками, их родителями, коллегами, который обеспечивает эффективность его профессиональной деятельности [7: 58].

Анализ психологической и акмеологической литературы по проблеме исследования показал, что явление педагогической одаренности неразрывно связано с такими понятиями, как профессионализм, профессиональная компетентность педагога [3; 4; 9]. В связи с этим научный интерес авторов состоит в рассмотрении содержания данных понятий и определении их соотношения в рамках акмеологии и психологии.

Подробный анализ рассмотренных понятий профессионализма, профессиональной компетентности, акмеологических инвариант профессионализма, педагогической одаренности позволил выявить пересечение и взаимопроникновение содержания этих понятий. В частности, сквозным компонентом является коммуникативная компетентность педагога, которая является общей акмеологической инвариантой профессионализма, входит в состав стержневой части профессиональной компетентности и наблюдается в составе педагогической одаренности. Данный факт дает основание предположить, что коммуникативная компетентность является также акмеологической инвариантой педагогической одаренности.

При рассмотрении обозначенных понятий с психологической позиции мы наблюдаем следующее их соотношение:

- педагогическая одаренность является индивидуальным ресурсом человека, внутренней предпосылкой достижения им успехов в профессиональной деятельности, основой для развития профессиональной компетентности;
- профессиональная компетентность является необходимой составляющей профессионализма человека.

Однако акмеологическое понимание профессионализма как свойства развивающейся личности, в котором интегрированы личностные и деятельностные стороны явления, позволяет предположить, что уровень педагогической одаренности будет влиять на развитие профессионализма, а достигнутый уровень профессионализма личности и деятельности будет, в свою очередь, воздействовать на уровень развития педагогической одаренности. И так будет продолжаться до тех пор, пока не наступит их возможное уровневое равновесие, содержательная соразмерность.

На основе общего анализа результатов, полученных в ходе экспериментального исследования педагогически одаренных студентов средних и высших

учебных заведений, а также педагогически одаренных учителей общеобразовательных организаций Республики Татарстан, авторами были определены детерминанты развития педагогической одаренности.

К внутренним детерминантам развития педагогической одаренности можно отнести:

– наличие у испытуемых уровня интеллекта 100 и выше баллов (по результатам культурно-свободного теста интеллекта по Р. Кеттеллу), показателей по шкале нейротизма в пределах от 0 до 18 баллов, что характеризует эмоциональную стабильность личности (по результатам методики методики ЕРІ Г. Айзенка), средней шкальной оценки коммуникативных склонностей от 3 до 5 и организаторских склонностей в пределах от 2 до 5 (по результатам теста оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)), которые одновременно являются акмеологическими инвариантами педагогической одаренности и могут служить основанием для выявления педагогически одаренных студентов / педагогов;

– высокую мотивацию к педагогической деятельности (способность придавать личностный смысл событиям и собственной деятельности, отношениям с людьми, активная профессиональная направленность личности учителя на развитие сущностных сил ученика; интерес к творческой и профессионально-познавательной деятельности; потребность в самовыражении и саморазвитии);

– наличие таких личностных качеств, как духовность, гуманистическая направленность личности (восприимчивость к идеям, чувствам, поступкам ребенка; стремление к созданию условий для развития его нравственного, творческого, интеллектуального потенциала; оказание педагогической поддержки на всех этапах становления ребенка как личности), творческий потенциал (проявляющийся в творчестве, связанном с содействием развитию другого человека; способности к обнаружению и постановке проблем; способности к нестандартным оригинальным решениям учебно-профессиональных задач; инициативности, самостоятельности); интегральная удовлетворенность трудом, субъектность, волевой потенциал, толерантность;

– преобладание таких ценностных ориентаций, как помощь и милосердие к другим людям, любовь к окружающим, ценности познания нового в мире, природе, человеке, признания и уважения людей и влияния на окружающих, ценности здоровья;

– преобладание направленности личности учителя на дело, характеризующейся заинтересованностью в решении деловых проблем, выполнением работы как можно лучше, ориентацией на деловое сотрудничество, способностью отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели;

– наличие у педагогов навыков совладающего поведения как целенаправленного социального поведения, позволяющего справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, – через осознанные стратегии действий; эффективно справляться со

стрессовыми ситуациями, тем самым способствуя сохранению психического и физического здоровья собственной личности и личности обучаемых.

К внешним детерминантам развития педагогической одаренности на этапе получения профессионального педагогического образования можно отнести:

- организацию учебно-профессиональной деятельности студентов с максимально возможной активизацией их интеллектуальной деятельности, например, путем вовлечения их в научно-исследовательскую работу, использования современных педагогических технологий (личностно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве и др.);

- организацию и проведение специалистами (практическими психологами, осуществляющими выявление и психологическое сопровождение педагогически одаренных студентов) специальных психологических занятий по интеллектуальному развитию студентов;

- активное вовлечение студентов в работу тренингов и практикумов по развитию коммуникативной компетентности, эмоциональной устойчивости и саморегуляции, личностных качеств.

На этапе выполнения профессиональной педагогической деятельности внешними детерминантами развития педагогической одаренности являются характеристики образовательной среды и условия труда педагога (уровень и структура управления школы, обеспечение рабочего места и т.п.). Однако исследователи отмечают, что детерминируют развитие не столько сами внешние условия и факторы, сколько удовлетворенность или неудовлетворенность индивида данными условиями, выбранная и осуществляемая педагогом модель – модель развития или адаптивная модель.

Особо следует обратить внимание на явление диссинхронии психического развития педагогически одаренных учителей, проявляющуюся в рассогласованном состоянии взаимосвязанных психических явлений, в несбалансированности когнитивного, эмоционального и физического развития, которая оказывает существенное влияние на формирование целостного личностного облика одаренного, играет важную роль в структуре целостной индивидуальности, определяет выбор рационального (созидательного) или иррационального (разрушительного) поведения в жизнедеятельности [10: 47].

Таким образом, авторами определено психологическое содержание и сущность педагогической одаренности; установлены особенности взаимосвязи компонентов педагогической одаренности; выявлены психологические детерминанты развития педагогической одаренности (психолого-акмеологические факторы и условия развития педагогической одаренности). Полученные результаты дают возможность разработать модель комплексного сопровождения развития педагогической одаренности в системе профессионального и дополнительного профессионального педагогического образования.

### ***Литература***

1. Абдаллина Л.В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога. Автореф. диссерт. – Тамбов, 2008.
2. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология. – М., 2003.

3. Дружилев С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публиц. альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005 (вып. 8). – С. 26-44.
4. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический анализ). – М., 2003.
5. Крючкова О.В. Становление педагогической одаренности будущего учителя // Начальная школа плюс До и после. – 2004. – № 12. – С. 3-5.
6. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – М., 2002.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
8. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Клюевой. – М.: Владос-Пресс, 2003.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; Пер. в англ. – М., 2002.
10. Шакирова Д.М., Сибгатуллина И.Ф., Сулейманов Д.Ш. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – С. 148-225.

УДК 37.04-053

С.Н. Усова  
Академия социального управления  
г. Москва, Россия

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ**

*Аннотация.* Автором рассматриваются пути и средства активизации процесса профессионально-личностного развития педагога, формулируются концептуальные основы, обеспечивающие эффективность найденных средств в системе повышения квалификации.

*Ключевые слова:* система повышения квалификации, профессионально-личностное развитие, антропологический подход, тьютор, тьюторское сопровождение педагога.

S.N.Usova  
Academy of Social Management  
Moscow, Russia

### **PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS WITHIN PROFESSIONAL GROWTH SYSTEM: PROBLEM-CENTERING AND SOLVING**

*Abstract.* The author examines the ways and means of activation of the teacher's professional and personal development; states conceptual bases providing the efficiency of the found means in the professional growth system.

*Key words: Professional growth system, professional and personal development, anthropological approach, tutor, tutorial supervision for a teacher.*

Предложенный материал не является авторским, составитель ставил своей целью обобщение накопленных к настоящему времени мнений и суждений по обозначенной в названии проблеме.

Стремительно изменяющиеся социокультурные условия и всё возрастающие требования общества к качеству образования обусловили приоритетную направленность процесса повышения квалификации на поддержку профессионально-личностного развития педагогов, на обеспечение условий для конструктивного преодоления ими профессиональных затруднений и решения проблем педагогической практики.

Профессионально-личностное развитие рассматривается нами как способ самовыражения, самореализации, саморазвития человека в течение его жизни в профессии. В профессионально-личностном развитии педагог проходит ряд этапов: 1) самооценка; 2) определение целей, планирование результатов; 3) программа действий в соответствии с целями; 4) поэтапное подведение итогов самосовершенствования и самоанализ; 5) последующее планирование.

С опорой на антропологический подход, раскроем специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности.

С возрастом многие функции организма постепенно ослабевают (снижаются зрение и слух, ухудшаются память и мышление, возникают трудности с восприятием новой информации), но сами *способности к обучению* у взрослых людей (от 20 до 60 лет) существенно не изменяются. При этом у людей, занятых умственным трудом они сохраняются значительно дольше.

Интерес представляют исследования, проведенные Ю.Н.Кулюткиным ещё в конце 80-х годов XX в. Учёный выделяет психологические барьеры, которые затрудняют учебную деятельность взрослых учащихся:

1. Соппротивление коренным изменениям тех ценностей, которые у него сложились ранее и превратились в своеобразные стереотипы. В связи с этим часто взрослые учащиеся прибегают к различным средствам психологической защиты, с трудом воспринимают новую информацию, противоречащую его прежним взглядам.

2. Наличие чувства бессознательного стыда, когда взрослый человек садится за парту в роли ученика.

3. Часто взрослые нуждаются в помощи в самых обычных учебных ситуациях. Затруднение вызывают адекватная оценка взрослыми уровня подготовленности, выбор способов решения познавательных задач и др.

К выделенным Ю.Н.Кулюткиным барьерам необходимо добавить, как минимум ещё один, имеющий большое значение при обучении педагогов. Суть его следует рассматривать в двух аспектах. Первый заключается в том, что, включаясь в учебную деятельность, педагог принимает на себя роль учащегося, но учебная деятельность для него является не основным, а вспомогательным видом деятельности, это, в отличие от детей, существенным образом меняет

психологическое отношение к процессу обучения. Второй аспект проявляется в неготовности (психологической и методической) педагога к работе в новых условиях (работе с компьютером, интерактивной доской, электронными учебниками, организации учебного пространства средствами Интернет-технологий и т.п.). Причём, описываемый барьер, по наблюдениям автора, слишком велик, именно он превращается в блокатор и не только тормозит активность педагога, но и довольно часто становится источником сворачивания педагогической деятельности.

Сформулируем основные принципы андрагогики, которые являются непременно важными при планировании и организации процесса обучения педагогов в системе повышения квалификации: взрослому человеку должна принадлежать ведущая роль в процессе обучения; взрослый человек стремится в учебной деятельности к самостоятельности; взрослый человек обучается для решения важной для него жизненной и/или учебной проблемы и рассчитывает на немедленное применение результатов обучения; взрослого интересуют не столько количественные, сколько качественные характеристики знаний.

Опираясь на вышеизложенное, при разработке и реализации дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации) важно планировать проведение различного рода лекционных и практических занятий с использованием активных методов обучения (диалоговое взаимодействие преподавателя со слушателями, коллективная мыследеятельность, игровое проектирование, организация и проведение образовательных событий, образовательных сессий, моделирование профессиональных позиций, ролевая/деловая игра и др.) и элементов дистанционного сопровождения (e-mail, Skype).

Качественное повышение квалификации, отвечающее современным требованиям развивающегося информационного общества и обеспечивающее профессионально-личностное развитие педагога, необходимо организовывать в информационной образовательной среде с использованием информационно-коммуникационных технологий (Интернет, Web-технологии) и информационно-поискового метода. Суть метода в том, что в начале занятия преподаватель даёт слушателям (группам слушателей) индивидуальные задания в виде небольших задач, с набором ссылок на соответствующие Web-ресурсы. В результате поисковой деятельности каждый (группа) решает свою задачу и во второй части занятия даёт аргументированную точку зрения по тем или иным вопросам. Дискуссия учителей по текущим вопросам происходит в сетевом режиме. В конце занятия по результатам информационно-поисковой деятельности группы создается образовательный Web-ресурс с использованием видеоматериалов, графики и звуковых ресурсов, организацией ссылок по тексту (гиперссылками, возможности Word) и возможностью публикации на различных Web-сайтах.

Впоследствии подобная работа пригодится учителю при формировании учебно-методического обеспечения учебного предмета, поможет сформировать банк цифровых ресурсов, определённым образом их классифицируя - методические разработки и дидактические материалы к урокам, презентации к урокам,

видеоматериалы с записями уроков, электронные учебники, учебные программы, вариативные курсы, учебные модули по школьным предметам, статьи из опыта работы, а также подготовить программно-методические материалы - «Электронный банк поурочного планирования», «Банк измерителей учебных достижений обучающихся», «Компьютерные программы коррекции работы с обучающимися, испытывающими затруднения в обучении», «Электронный банк внеклассных мероприятий по предмету» и др.

Для практической реализации указанного инновационного метода обучения учителям необходимы знания и умения в области поиска и обработки информации (текстовый редактор Word), знания в области Web-технологий (Html, Xml, Php, JavaScript и др.), технологии поиска в среде Интернет (поисковые системы Yandex, Rambler, Google и др.). Наглядное видение возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, безусловно, подтолкнёт учителя к освоению новых компетенций.

Это тем более важно и с той точки зрения, что информационно-коммуникационные технологии (образовательный Web-ресурс, образовательные сетевые сообщества, коммуникационные возможности Интернет) позволяют повышать квалификацию в условиях реализации дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации) посредством дистанционных образовательных технологий, не отрываясь от профессиональной деятельности. Подобная форма повышения квалификации хорошо подходит взрослым людям, потому что у взрослого человека являются сформированными когнитивная, эмоциональная и мотивационная сферы, хорошо развиты способности целеполагания.

В последние годы в системе дополнительного профессионального образования появилась новая фигура – тьютор. Оставив в стороне историю возникновения тьюторства и зарубежную практику по этому вопросу, посмотрим на место тьютора в профессионально-личностном развитии педагога.

Тьютором может быть работник учреждения повышения квалификации, специалист по проблемам профессионального становления педагога, который осуществляет сопровождение начинающего профессиональную деятельность педагога. Главная цель такого сопровождения – обеспечение деятельности компоненты в подготовке учителя. В этом случае целевая аудитория учреждения дополнительного профессионального образования пополняется начинающими свой путь в профессии педагогическими работниками. Они могут не проходить повышение квалификации в течение трёх лет по окончании вуза, но нуждаются в сопровождении в начале профессиональной деятельности. Формами сопровождения могут быть консультирование, стажировка у опытного педагога, участие в проектах профессиональных ассоциаций.

Тьютором может быть работник учреждения повышения квалификации, осуществляющий сопровождение уже опытного педагога, но работающего в новых условиях. Одной из важных составляющих такого сопровождения может быть супервизия (от *supervidere* – обозревать сверху). Такая форма повышения квалификации широко применяется у психотерапевтов, в ходе которой проходит

профессиональная консультация с более опытным коллегой, относительно методов и форм работы специалиста. Представляется перспективным применить её в повышении квалификации педагогов, учитывая особенности организации этого процесса, а именно: 1) супервизия процесс организованный, т.е. он имеет график работы и временной лимит, определенную повестку дня и ожидания; 2) супервизия – обучающий процесс, она включает в себя оценку профессиональных действий и профессионального поведения педагога; 3) супервизия – рамки для профессиональной рефлексии, выявления трудностей и поиска ресурсов для их преодоления. При всех перечисленных достоинствах супервизия имеет важное, с точки зрения антропологического подхода, достоинство – она не имеет функции контроля качества работы.

Супервизия для педагогов с большим стажем работы может разворачиваться как индивидуально (когда тьютор наблюдает за ходом занятия непосредственно или использует записи занятия супервизируемого, а затем обсуждает материал индивидуально), так и в рамках неструктурированной группы, где участники по очереди становятся супервизорами друг для друга. Последнее предполагает участие специалиста, обладающего навыками регулирования динамики групповой работы и поддержания психологической безопасности.

Представляется педагогически оправданным в условиях системы повышения квалификации готовить педагогов-тьюторов из числа наиболее опытных учителей (победителей ПНПО, методистов, заместителей директоров и др.) с тем, чтобы после прохождения обучения они выступали в качестве тьюторов, обучая своих коллег на школьном и городском уровнях.

Ярким примером возможности использования тьюторских инструментов являются социальные сети и сайты учителей, которым присуща открытость, быстрый обмен суждениями, полезные ссылки (структурированный интерес), что позволяет их пользователям быстро ориентироваться в контенте, расставляя для себя приоритеты и находить ответы на интересующие вопросы. Эти же инструменты позволяют более опытным пользователям вводить в сеть новичков и показывать им, как можно работать с информацией, как в ней ориентироваться, как использовать сеть, чтобы получить необходимый результат. И такая деятельность играет существенную роль в профессионально-личностном развитии специалиста.

Таким образом, тьюторы разных уровней в системе повышения квалификации могут иметь самые разные задачи, но одну цель – сопровождение профессионально-личностного становления и развития педагога.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы. Важнейшим условием обучения взрослых является андрагогическая компетентность преподавателя системы повышения квалификации, выступающего в качестве агента профессионально-личностного развития педагога. Психолого-педагогическое руководство процессом профессионально-личностного развития специалиста образования в системе повышения квалификации предполагает наличие нескольких возмож-

ных вариантов профессионального совершенствования, каждый из которых педагог выбирает исходя из собственных интересов, потребностей, мотивов и установок.

#### **Литература:**

1. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985.
2. Кирсанова В.Г. Тьютор в системе дополнительного профессионального образования // Система повышения квалификации: новый взгляд / Сост. Л.Я. Олиференко. – М.: ГБОУ Педагогическая академия, 2012.
3. Музафарова М.Г. Формирование пространства профессионально-творческого развития учителя в системе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2009.
4. Особенности обучения взрослых: [Электронный ресурс]: HPSY.RU. URL <http://hrm.ru/db/hrm/> (дата обращения 19.04.2015).
5. Скрябина Наталья Юрьевна. Андрагогические условия профессионально-личностного саморазвития педагога: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2007.
6. Тасмуханова А.Д. Психолого-педагогические условия лично-профессионального развития педагога в системе повышения квалификации // Интеграция образования. – 2009. – №4.
7. Усова С.Н. Системный подход к организации курсовой подготовки специалистов образования // Стратегия качества в промышленности и образовании. – Варна-Днепропетровск, 2011.

*И.Ш.Фаракишина, Л. А.Рыбакова  
Казанский федеральный университет  
Казань, Россия*

### **ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА В ШКОЛЕ: КАК НАУЧИТЬ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ЕЕ РЕШАТЬ?**

*Аннотация.* В данной статье раскрывается понятие определения «буллинг»; рассматриваются его структура, формы, в которых он выражается. Также в статье представлена программа психолого-педагогической коррекции буллинга, которая рекомендована студентам-будущим педагогам-психологам в последующей трудовой деятельности и описаны результаты ее реализации.

*Ключевые слова:* буллинг, буллинг-структура, насилие, студенты, педагоги-психологи, школьники.

*Farakshina I.Sh., Ribakova L.A.  
Kazan federal university  
Kazan, Russia*

### **PROBLEM OF BULLYING IN SCHOOLS: HOW TO TRAIN FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS TO SOLVE IT**

*Abstract.* The article deals with the concept of the definition of "bullying", regards its structure and the form in which it is expressed. The article also presents a program of psycho-pedagogical correction of bullying, which is recommended for a students-future educational psychologists in the subsequent labor activity and describes the results of its implementation.

*Key words: bullying, structure of bullying, violence, students, educational psychologists, pupils.*

Проблема насилия и агрессии исследуется на протяжении многих лет, и эти явления достигают огромных масштабов. Учителя и психологи в школе все чаще обращают свое внимание на проблему насилия среди учеников. В России насилие в школе было принято называть травлей. Зарубежные исследователи дали этому явлению определение буллинг, который сейчас начал приживаться и в отечественной педагогике [8].

На сегодняшний день данное явление приобрело особую актуальность. Педагоги и психологи различных стран мира всерьез встревожены проблемой насилия в детских коллективах, так как, усвоив определенные формы поведения, например, поведение «жертвы», человек, возможно, будет следовать им в будущем. Необходимо отметить, что ситуация буллинга негативно влияет не только на «жертв», но и на «преследователей», так как в случае, если проявляемая агрессия оказывает удовлетворительный для ребенка эффект, то она может закрепиться в качестве доминирующего стиля поведения в последующей жизни.

В отечественной педагогике о проблеме буллинга не принято было говорить и долгое время она просто игнорировалась. Отсутствовал даже научный термин, обозначающий эту проблему, так как понятие «травля» вряд ли можно отнести к терминам. В связи с этим, хоть и буллинг имеет крайнюю значимость, в отечественной литературе о ней сложно найти информацию. В то время как на Западе проблема буллинга занимает одно из главенствующих позиций [12].

Одни буллингом называют серьезные акты агрессии, другие – любые оскорбления и угрозы, без которых не обходится ни одно человеческое сообщество. В любом случае ясно, что речь идет о явлении довольно серьезном и массовом.

В средствах массовой информации нередко появляется информация о сложной ситуации в школах. Нам все чаще сообщают о том, что дети издеваются над учителями и одноклассниками. Но то, что пишут в газетах или показывают по телевизору лишь вершина айсберга. Его основная часть появляется только в глобальной сети или вовсе остается недоступной массам. Данная проблема хоть и освещается довольно широко, но реальных действий к ее предотвращению не наблюдается.

Основная сложность состоит в том, что учителя и педагоги-психологи, столкнувшись с этим явлением лицом к лицу, часто становятся беспомощными и не знают, как с ним бороться. Именно поэтому крайне важно научить будущих педагогов-психологов решать эту проблему еще в студенческие годы.

Прежде чем говорить со студентами о проблеме насилия в школе и о том, как ее преодолеть, нужно разъяснить им это понятие, его структуру, основные условия и механизмы проявления.

На сегодняшний день существует довольно большое разнообразие определений понятия буллинг. Но все же, не обозначено четко сформулированного и

общепринятого определения этого понятия. Авторы, изучающие данное явление, дают определение буллинга, исходя из своего понимания.

Например, психотерапевт И. Бердышев дает буллингу следующее определение: «сознательное, продолжительное насилие, не носящее характера самозащиты и исходящее от одного или нескольких человек» [3].

Известный социолог И.Н. Кон считает, что буллинг – это «запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе» [6: 15].

Agora (1994) под буллингом понимает «действия, которые поддаются наблюдению и имеют место в общении между молодыми людьми в школе и являются причиной появления чувства обиды или стресса» [1: 11].

Besag (1989), исследовав проблему буллинга в школьной среде, сделал вывод, что буллинг – это «поведение, которое можно определить как неоднократное нападение – физическое, психологическое, вербальное или социальное – теми, чья власть ситуативно или формально выше, на тех, у кого нет возможности защититься, с намерениями причинить страдание, чтобы достичь собственного удовлетворения» [4: 7].

На наш взгляд, наиболее полным и точным является определение Е.П. Ильина, который, опираясь на работы Б.Хелд, Д.Лейна и Е.Роланда, определяет буллинг как «длительное систематическое физическое или психологическое насилие, осуществляемое одним человеком или группой и направленное против человека, который не в состоянии защититься в фактической ситуации, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению» [5: 174].

Чтобы полнее раскрыть значение определения буллинг, необходимо рассмотреть «буллинг-структуру», которую предложил Е.Роланд. Это социальная система, которая включает в себя обидчиков (преследователей, агрессоров, хулиганов), их жертв и свидетелей (наблюдателей) [2].

У исследователей школьного буллинга существуют следующие точки зрения относительно форм, в которых он выражается. Так, Д.Лэйн [7] говорит о физическом и психическом насилии; И.Бердышев [3] утверждает о существовании поведенческого, словесного и собственно агрессивного буллинга, с наличием физического насилия; Т.Мерцалова [11] подчеркивает существование эмоционального, физического, вербального и психического насилия.

На наш взгляд школьный буллинг включает в себя определенные действия преследователя по отношению к жертве, но они все направлены, как говорит И.Г.Малкина-Пых [9], на унижение посредством физического, эмоционального или экономического насилия и агрессии.

Исследователь О.А.Мальцева [10] говорит о появлении новой разновидности школьного буллинга – кибербуллинг, т.е. оскорбления жертва получает на свой электронный адрес или через другие электронные устройства.

В рамках подготовки студентов-будущих педагогов-психологов бороться с ситуациями буллинга в школе нами была разработана программа психолого-педагогической коррекции буллинга «Рука об руку».

Цель программы: психолого-педагогическая коррекция буллинга у младших подростков.

Задачи программы:

1) развивать навыки анализировать свои поступки и происходящие события, осознавать свое отношение к миру, формировать умение отвечать за свои поступки;

2) развивать готовность принять и оказать помощь в нужной ситуации, развивать умение слушать другого, формировать способность сопереживать, сочувствовать другому;

3) снимать страх перед самостоятельным высказыванием, раскрывать коммуникативные способности

4) формировать навыки поведения в конфликтных ситуациях;

5) развивать инициативность и активность, закреплять чувство радости от совместного труда и творчества.

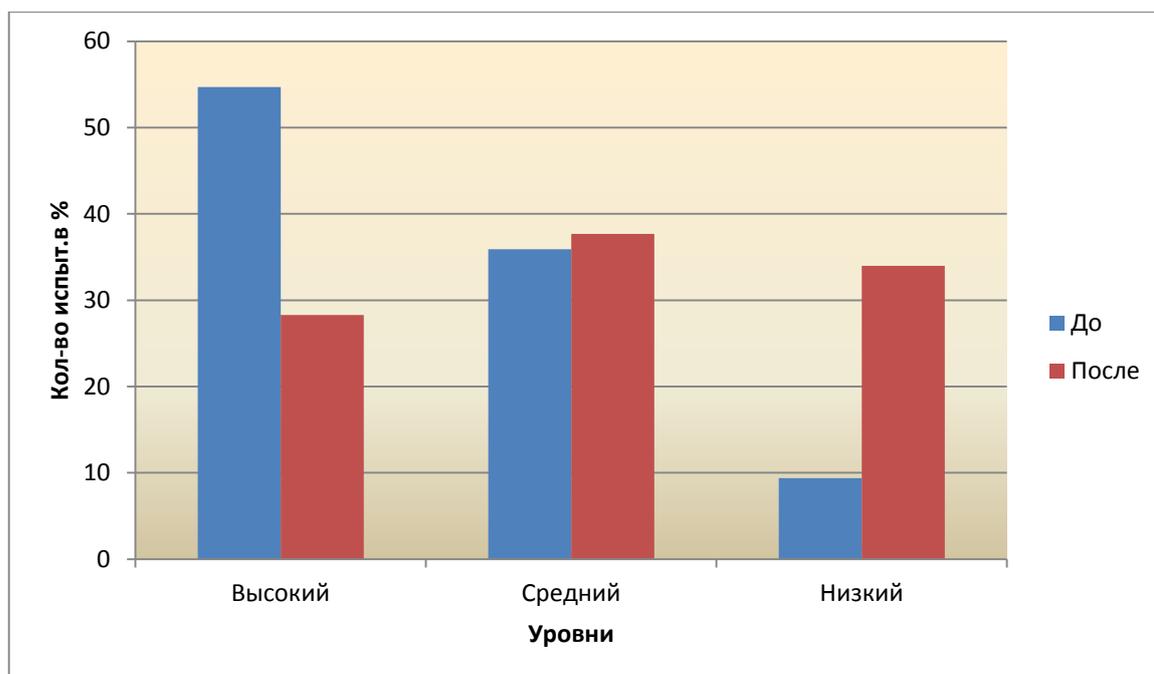
Исходя из поставленных задач, нами были выделены 5 блоков, из которых состоит программа:

- блок формирования неагрессивного поведения;
- блок формирования эмпатии и толерантности;
- блок формирования уверенности в себе;
- блок формирования готовности к преодолению конфликтов;
- блок формирования творческого начала.

Специфика данной программы заключается в том, что она реализуется не отдельно с жертвами и обидчиками, а совместно. Это позволяет наиболее глубоко решать вопросы взаимодействия в социуме и получить участникам ценный опыт в исследовании не только собственной личности, своих привычек, убеждений, но и навыков межличностного взаимодействия. Посмотреть на себя глазами других, прожить вместе сложные жизненные ситуации, которые смоделированы на занятиях, отреагировать и выразить свои переживания, обсудить актуальные вопросы – все это становится возможным в ходе реализации программы «Рука об руку».

Данная программа была представлена студентам будущим педагогам-психологам и реализована в одной из гимназий г. Казани.

До и после реализации программы в группе испытуемых был измерен общий уровень сформированности буллинга с помощью «Опросника диагностики насилия и буллинга в школе» (Опросник Kim Su Jeong в модификации В.Р.Петросянц) и выявлена положительная динамика. Представим ее на рисунке 1.



**Рис. 1** Динамика общего уровня сформированности буллинга в группе испытуемых

Анализ рисунка позволяет нам сделать следующие выводы: высокий уровень понизился с 54,7% до 28,3% (изменения на 26,4%), средний уровень повысился с 35,9% до 37,7% (изменения на 1,9%), низкий уровень повысился с 9,4% до 34% (изменения на 26,4%). Полученные нами результаты доказывают эффективность программы психолого-педагогической коррекции буллинга у младших подростков «Рука об руку». Соответственно, она может быть рекомендована для использования студентам будущим педагогам-психологам в решении проблемы буллинга в школе.

#### **Литература:**

1. Arora С. М. J. *Measuring bullying with the life in School checklist // Patoral Care in Education. 1994. № 12. P.11–15.*
2. Ачитаева И.Б. *Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России. Автореф. дис. ... канд.психол. наук. Москва, 2010. 25 с.*
3. Бердышев, И. *Лекарство против ненависти / И. Бердышев, Е. Куценко // Первое сентября - 2005. - № 18. - С. 3.*
4. Besag V. E. *Bullies and Victims in Schools, Milton Keynes: Open University Press. 1989.*
5. Ильин Е.П. *Психология агрессивного поведения. – СПб.: Питер, 2014 – 368 с.*
6. Кон И. *Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15-18.*
7. Лэйн, Д. А. *Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д.Лэйна и Э. Миллера, СПб., 2001.*
8. Маланцева, О. Д. *«Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О. Д. Маланцева // Социальная педагогика. - 2007. - № 4. - С. 90-92.*
9. Малкина-Пых, И. Г. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. - М. : Изд-во Эксмо. - 2005. - 960 с.*
10. Мальцева, О. А. *Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О. А. Мальцева // Тюменский государственный университет - 2009. - № 7. - С. 51-54.*

11. Мерцалова, С. Т. *Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии?* / Т. Мерцалова // *Директор школы*. - 2000. - № 3. - С. 25-32.
12. Ушакова, Е. Н. *Буллинг - новый термин для старого явления* / Е. Н. Ушакова // *Директор школы*. - 2009. - № 6. - С. 84-87.

УДК 378

Г.Ж. Фахрутдинова  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия

## РЕГИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Аннотация.* В статье раскрываются региональные особенности профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в условиях поликультурного пространства.

*Ключевые слова:* регион, профессионально-педагогическая подготовка, учитель, поликультурное пространство

Многоликий, противоречивый процесс глобализации принес в Россию наряду с позитивными и крайне опасные тенденции, связанные с духовным обнищанием молодежи, разрушением ценностных основ национальных культур, региональных обычаев и традиций, проявлением этнической и религиозной нетерпимости. Воздействие на сознание и поведение молодежи маркетинговых технологий, СМИ и Интернета, их деструктивное влияние на фундаментальные ценности культуры актуализирует проблему возрождения духовных ценностей и побуждает к поиску ресурсов, таящихся в национальных ментальностях поликультурного пространства России (правда, добро, совесть, милосердие, порядочность, гражданственность, патриотизм, любовь к Отечеству, природе, семье, труду, творчеству, уважение к истории, культурным традициям своего и других народов и т.д.)

Национальная культура указывает современной молодежи пути духовного совершенствования, достижения единства внутреннего и внешнего, гармонии с миром и с собой, является проводником добра и красоты, нравственной чистоты, помогает устоять перед лицом глобальных вызовов, сохранять, поддерживать, воспроизводить гуманистические духовно-нравственные ценности, быть их проводником в современном мире. В связи с этим проблема формирования духовно-нравственных ценностей личности в системе профессиональной подготовки будущего учителя, которому предстоит жить и работать в поликультурном мире, особенно актуальна.

Однако, многолетний опыт преподавания педагогических дисциплин в системе вузовского образования показал, что будущие учителя далеко не всегда проявляют компетентность в суждениях о духовно-нравственных ценностях мирового и национально-регионального культурного наследия, о профессионально-педагогических ценностях, испытывают затруднения в выявлении духовных ценностей всех типов культур, а также базовых ценностей в содержании

национальных культур; в структуре ценностной иерархии приоритет отдают прагматическим ценностям материального благополучия.

Для решения проблемы формирования поликультурной личности будущего учителя необходимо спроектировать модель, основой которой, на наш взгляд, должен стать культурологический подход.

В данной модели ценностные основы национальных культур должны стать интегративным стержнем педагогического и культурологического образования. Приобретение студентами нового знания на основе ценностного осмысления опыта поколений - один из путей решения проблемы. Интеграция педагогических и культурологических дисциплин направлена на формирование ценностных компонентов профессиональной деятельности, опыта межкультурного взаимодействия.

Смыслы и ценности каждой культуры связаны с менталитетом, знаниями, мировоззрением, культурными традициями народа. Каждой культуре присущи свои этнические и национальные особенности, но объединяет их потребность в сохранении и совершенствовании человеческой жизни, что является смысловой основой развития культуры. Ценности объединяют народы, разрушение же ценностной основы жизни ведет человека и человечество к гибели.

Реализацию ценностного потенциала поликультурного образовательного пространства способен обеспечить компетентный педагог, который знает и владеет базовыми ценностями национальных культур, свободно ориентируется в них и выступает их транслятором, способен выявлять и использовать возможности региональной, культурной и образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11), руководствуется в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3), готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14), для которого особое значение имеет просветительская деятельность по приобщению школьников к культурному наследию (Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО по направлению подготовки 0501 00 Педагогическое образование ( квалификация ( степень) «бакалавр» ) [Электронный ресурс ]. – Режим доступа: / [http://narfu.ru/uploadiblock/8ec/fgos\\_050100.pdf](http://narfu.ru/uploadiblock/8ec/fgos_050100.pdf)( дата обращения 15.10.13

С учетом данных позиций среди приоритетных в целостной структуре компетенций следует выделить ценностно-смысловые компетенции, т.е. компетенции, связанные с ценностными ориентирами личности будущего педагога, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

Воспитание духовно-нравственного иммунитета компетентного специалиста, патриота и гражданина немислимо вне духовно-нравственных ценностей и традиций национальной культуры.

Для усвоения духовного опыта поколений, ценностей мировой, национальной и этнорегиональной культур интегрированное содержание педагогических и

культурологических дисциплин ориентируется на общечеловеческие ценности и ценности национальных как способа интеграции общекультурного и профессионального знания с целью устранения его фрагментарности, а также ее этнокультурной и профессиональной идентификации. Такая интеграция предполагает выделение модульных блоков, рассматривающих проблемы социокультурной адаптации детей мигрантов, нормы и стереотипы поведения в разных культурах, особенности этнокультур в педагогическом контексте, ценности педагогической культуры в современном Российском поликультурном пространстве, роль культурологического подхода в понимании и решении педагогических проблем, связанных с поликультурным образованием и воспитанием школьников, сравнительной характеристикой различных исторических типов педагогических культур, их ценностных систем; модули, затрагивающие проблемы межнациональных отношений, обеспечению доступности образования и др.

Для укрепления сотрудничества разных народов требуется гармонизация их культур, опора на духовно-нравственные ценности, выработка универсальных этических принципов, сохранение их культурной идентичности.

В Татарстане накоплен большой опыт по обеспечению духовного суверенитета - системы базовых ценностно-смысловых доминант и национальных ценностей - проживающих на его территории народов. Немаловажную роль в этом процессе играет и сфера образования.

Образование базируется не на простом усвоении знаний об этнических культурах во всем их многообразии, а на постижении и осознании их смыслового поля.

Культурокомпетентный подход к профессионально-педагогическому образованию выдвигает особые требования к проектированию его содержания. Главное внимание направлено на то, чтобы через содержание дисциплин педагогического и культурологического циклов сформировать представление о целостности культуры, показать достижения и преимущества разных культур, помочь студентам освоить национально-культурные традиции, в которых воплощены высшие духовно-нравственные ценности как отдельных этносов, так и всего человечества, сформировать ценностное отношение к Родине, природе, семье, труду, творчеству, культурным традициям своего и других народов, а также сформировать культуру межнационального общения, способствовать гражданскому становлению личности будущего педагога.

Основными принципами построения содержания вышеназванных курсов в русле рассматриваемой проблемы являются: 1) проблемный принцип построения курсов; 2) сравнительно-сопоставительный анализ культур; 3) учет и сопоставление национальных стереотипов восприятия культуры другими народами; 4) учет ментальных стереотипов культур; 5) поликультурность.

Актуализация ценностного потенциала при изучении таких дисциплин, как «История педагогики татарского народа», «История педагогики народов Поволжья», «Этнопедагогика», «Поликультурное образование», «История и теория культуры», «Художественная культура Татарстана» направлена на выявление ценностных оснований разных культур, на рассмотрение процесса становления

и накопления общечеловеческих ценностей и ценностей каждой этнорегиональной культуры. Культура рассматривается как система ценностей, как ценностная картина мира, основанная на определенной иерархии, -определяется общее и различное в культурах – менталитет, традиции, представления. Все эти особенности и рассматриваются на примере культур разных эпох.

Система педагогического и культурологического образования и воспитания будущих педагогов нацелена на сохранение и развитие национальных ценностей, культурных традиций, этническую самоидентификацию и интеграцию личности в культуру (национальную, общероссийскую, мировую), на становление толерантного сознания, на формирование гуманистической направленности личности. Акцентируется общемировое, общероссийское, национальное в культуре Татарстана, ее открытость внешним воздействиям, способность адаптировать достижения цивилизации к местным условиям, сохраняя при этом свою неповторимость, религиозный плюрализм, национальную толерантность, свободу выбора в вопросах вероисповедания, языка, образования, культуры, народную культуру, фольклор как выразитель национального ценностного самосознания.

Они помогают познать себя и мир через единство и многообразие культур, дают возможность приобщиться к духовным ценностям других народов через систему ценностей своего народа, осознать самобытность и уникальность татарской культуры в ряду других культур, обеспечивают с одной стороны, - взаимопонимание людей с разными национально-культурными традициями и ценностями, с другой стороны - позволяют сохранить собственную культурную идентичность, предотвратить тем самым межнациональные конфликты.

УДК 37.1174

*Р.М. Хаертдинова  
Набережночелнинский институт  
социально-педагогических технологий и ресурсов  
г. Набережные Челны, Россия*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К НОВОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

*Аннотация. В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются студенты-иностранцы в период обучения в российских вузах; выделяются факторы, осложняющие адаптацию. Предложены методы повышения уровня социально-психологической адаптации студентов в процессе использования тренинговых упражнений.*

*Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, социокультурная среда, тренинговые упражнения.*

*R.M. Haertdinova  
Institute of socio-educational  
technologies and resources of Naberezhny Chelny  
Naberezhnye Chelny, Russia*

## **SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO THE NEW SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT**

***Abstract.** This article discusses the difficulties faced by foreign students during their education in Russian universities; it is highlighted the factors, which complicate adaptation. It is given the methods of increasing the level of socio-psychological adaptation of students in the use of training exercises.*

***Key words:** adaptation, social and psychological adaptation, socio-cultural environment, training exercises.*

Время обучения в вузе связано с освоением социальной роли студента, принятие установленных норм и функций данной роли. Особые трудности испытывают иностранные студенты: новое социокультурное окружение, недостаточное владение русским языком, более сложные условия организации учебного процесса, непривычный стиль обучения. Представители других национальностей, для которых языком повседневного общения является нерусский язык, имеют ограниченный словарный запас, недостаточный для понимания лекций и специфических терминов. В связи с этим у них не развивается интерес к учебе и усилия направлены лишь на получение диплома.

Еще один фактор, осложняющий адаптацию - отсутствие умения учиться, отсутствие навыков самостоятельной работы. Недостаточно слушания или механического записывания лекций, необходимо умение работать с литературой, с источниками информации, анализировать научный материал.

Серьезной проблемой для адаптации представителей других национальностей является принадлежность к иным вероисповеданиям. Убежденность в правоте своих религиозных взглядов нередко приводит к нетолерантному отношению к представителям других религий. Среди влияющих на адаптацию факторов можно выделить степень сходства или различия между культурами, наличие дружеских отношений с местными жителями, положительные психологические установки по отношению к другому народу, которые формируются в семье, в социальном окружении. Сложность адаптации представителей иной культуры связывают с трудностью овладения языком, освоения основных норм, ценностей новой окружающей действительности, приспособлением к характеру и содержанию учебной и научной работы.

Профессиональное становление студентов в образовательном пространстве вуза осуществляется через систему разнообразных видов деятельности, направленных на адаптацию студентов к образовательному пространству. Для предупреждения и устранения отрицательных последствий дезадаптации возможно использование адаптированных по специальности текстов на русском языке, внесение элементов наглядности для более быстрого усвоения новых терминов, определение заданий по темам для самостоятельной работы студента с учебником, включение его в активную научную деятельность.

Для наиболее эффективного включения иностранного студента в процесс обучения можно использовать специально созданные языковые ситуации, привлечение к активному участию в общеинститутских мероприятиях, организацию внеучебной деятельности, способствующей приобщению иностранных студентов к местным национально-культурным традициям, а также к информированию остальных студентов о национальных особенностях своего народа. Для межкультурной коммуникации необходимо как изучение языка, так и культуры. То есть речь идет о приобщении личности к другой культуре, приобретении опыта взаимодействия с носителями другого языка, так чтобы сведения о жизни, быте, культуре страны постоянно использовались в речи студентов.

Для студентов из Туркменистана, обучающихся в Набережночелнинском институте социально-педагогических технологий и ресурсов, созданы определенные условия: обучаются и проживают в общежитии со своими соотечественниками, что позволяет им чувствовать себя увереннее, общаться и обмениваться мнениями со старшекурсниками. Благоприятным фактором является схожесть туркменского и татарского языков, единая религия, схожесть обычаев и традиций, почитание старших и уважение родителей.

В любом случае адаптация индивида будет зависеть от того, в каких взаимоотношениях со средой находится он сам. Среда воздействует на личность, которая избирательно воспринимает и перерабатывает эти воздействия в соответствии со своей внутренней природой, а затем личность сама активно воздействует на среду с целью обеспечения максимально возможного соответствия параметрам среды [1].

Возможно, наиболее значимым для туркменских студентов, приехавших на длительный срок, является социально-психологический аспект адаптации, который понимается как вступление иностранного студента в систему межличностных отношений, как приспособление личности к группе, к взаимоотношениям в ней, как проявление собственного стиля поведения [3].

Социально–психологическая адаптация подразумевает способы приспособления, регулирования взаимодействия человека со средой в соответствии со своими потребностями, интересами. Для определения социально–психологической адаптации туркменских студентов к новой образовательной и социокультурной среде была выбрана методика К. Роджерса и Р.Даймонда «Диагностика социально–психологической адаптации». Проведенное исследование социально-психологической адаптации студентов 1 курса из Туркменистана выявило, что показатели: «адаптивность», «принятие себя», «принятие других», «эмоциональный комфорт», «внутренний контроль и доминирование» примерно у 84% респондентов ниже нормы, что свидетельствует о трудностях в социально-психологической адаптации, у 16% - в пределах нормы, что говорит об успешной социально-психологической адаптации к новой социокультурной среде.

С целью повышения уровня социально-психологической адаптации студентов-иностранцев с низкими показателями по шкалам: адаптация – дезадаптация, принятие-непринятие себя, принятие-непринятие других, эмоциональный

комфорт-дискомфорт, внутренний и внешний контроль, доминирование и ведомость, были разработаны тренинговые занятия с использованием игровых упражнений: «Твое любимое занятие», «Зоопарк», «Коллаж»; «Значение своего имени», «Сигнал», «Прошлое, настоящее и будущее»; «Охотник и заяц», «Щепки на реке», «Значимые люди», «Акулы!». Курс состоял из 10 занятий по 1.5-2 часа каждое. Каждая встреча вытекала из предыдущей и являлась основой для последующей. Занятие начиналось с упражнения, которое способствовало установлению доверительной атмосферы в группе, упражнения на знакомство, сплочение команды, снятие эмоционального дискомфорта. Игры и упражнения воспринимались позитивно, чувствовалась доверительная обстановка в группе. Как следствие, все запланированные упражнения тренинга были проведены. Наибольший интерес группы вызвали упражнения: «Коллаж», «Поменяйтесь местами те, у кого...».

Цель упражнения «Коллаж»: определить эмоциональное состояние участников группы на сегодняшний день. Так, коллаж одной из участниц тренинга был представлен тремя картинками, соответствующими материальным желанием: «ноутбук, путешествия, деньги», на нижней (большей) половине ватмана была выполнена надпись «Я хочу в Туркменистан». Надпись «Туркменистан» была выполнена заглавными буквами в красном цвете. Девушка чувствует себя не комфортно в другой стране и других условиях, то есть дезадаптирована, что подтверждают результаты ее тестирования.

В ходе рефлексии выяснилось, что у другой участницы тренинга есть небольшие финансовые затруднения, что соответствует первой картине. Так же она очень скучает по родным и близким, которые находятся в другой стране. Выяснились причины третьей картины «Я?» - Самопринятие. Девушка не может принять себя, считает себя застенчивой, из-за чего у нее возникают проблемы в общении с людьми. В группе у нее нет друзей. Она сама хотела бы поменять сложившуюся ситуацию и готова к индивидуальным консультациям.

Коллаж молодого человека выполнен в основном в центральной части ватмана. На всех трех картинах статьи о путешествиях. В ходе рефлексии молодой человек рассказал, что он хотел бы путешествовать и чувствует себя вполне комфортно в новых условиях.

В процессе работы выявили, что многие студенты скучают по родным, некоторым сложно привыкнуть к холодной погоде, обозначились проблемы в общении, языковой барьер. Одна из участниц почти не разговаривает на русском языке, с ней общаются через переводчика-соотечественника. Участники тренинга посоветовали ей изучать русскоязычные книги, и сделать обязательным «день русского языка», когда она будет стараться разговаривать только на русском языке.

Упражнение на знакомство позволило студентам узнать друг о друге больше, упражнение на снятие эмоционального дискомфорта помогло выполнить работу на эмоциональном подъеме, в целом все упражнения способствовали формированию межличностных отношений, умению взаимодействовать с

группой, с учетом интересов каждого. Эффективность взаимодействия студентов в группе зависела от особенностей вербальной и невербальной коммуникации в родной культуре.

Повторное тестирование студентов по методике Р. Даймонда и Д. Роджерса «Социально-психологическая адаптация» выявило существенные изменения показателей: адаптивности, принятия себя, принятия других, эмоционального комфорта, внутреннего контроля и доминирования, у 80% студентов они пришли в норму, что говорит об успешности проведенной работы.

Таким образом, тренинговые упражнения способствовали формированию навыков общения, развитию способностей устанавливать контакт с окружающими, снятию внутренних барьеров, мешающих эффективному взаимодействию, осознанию своих личностных качеств. Создание определенных условий в процессе поликультурного образования способствует преодолению негативных линий своего развития, углублению духовной культуры, творческого потенциала, расширению мировоззрения. Отсюда следует, что процесс адаптации к новой социокультурной среде у студентов-иностранцев проходит сложно и нужны определенные условия для повышения уровня социально-психологической адаптации с целью более качественной подготовки специалистов, формирования у студентов социальной, профессиональной, психологической, творческой готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

#### **Литература:**

1. Мустафина И.Г. Основные принципы формирования межкультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранных языков // Казанский педагогический журнал, 2013. - №1. - С.140-144.
2. Ольшанский Д.В. Адаптация социальная // Философский энциклопедический словарь. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. - 815 с.
3. Ременцов, А.Н., Казанцева А.А Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов в Российских вузах // Вестник высшей школы, 2011. - №7. – С.10-14.

УДК 8(07) (о 173)

*Р.Р. Хайрутдинова*  
Казанский федеральный университет  
г.Казань, Россия

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ**

**Аннотация:** Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что в системе подготовки педагогических кадров в вузах России до сих пор недостаточно учитываются объективные тенденции современного образования. В то же время сегодня особую важность приобретают требования к уровню подготовки учителей, способных инициировать поиск эффективных моделей организации и управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в школе. В статье на основе сравнительного анализа и оценки современных педагогических процессов и явлений в России и западных странах выявляются особенности профессиональной подготовки учителя начальных классов в высших учебных заведениях.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка учителя начальных классов, модернизация высшего педагогического образования, совершенствование подготовки педагогических кадров, инновационные технологии, новые формы организации учебного процесса.

R.R.Khayutdinova  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

## FEATURES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING IN HIGHER EDUCATION SYSTEM IN RUSSIA AND IN FOREIGN COUNTRIES

*Abstract.* Relevance of the studied problem is that in the system of pedagogical training in Russian high school objective tendencies of modern education are still insufficiently considered. At the same time today requirements to the level of teachers training capable to initiate searching of effective models of the organization and the management of educational cognitive activity pupils at school acquire special importance. In the article on the basis of the comparative analysis and the assessment of modern pedagogical processes and the phenomena in Russia and abroad features of the elementary school teacher professional training in high school are identified.

*Key words:* professional training of the elementary school teacher, modernization of the higher pedagogical education, improvement of pedagogical manpower training, innovative technologies, new forms of the organization of educational process.

Переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты поставил перед вузами России проблему новой организации учебного процесса, в том числе – и для подготовки педагогических кадров. Особую важность приобрели требования к уровню подготовки учителей, способных инициировать поиск эффективных моделей организации и управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в школе [4]. Между тем в системе подготовки педагогических кадров еще недостаточно учитываются объективные тенденции современного образования. Причина такого положения – отсутствие связей между новыми целями подготовки учителя, ее новой структурой и старыми формами и методами работы со студентами. Нужны другие технологии вузовской подготовки учителей, которые требуют новых идей, инноваций, исследований.

В контексте модернизации высшего педагогического образования большие перспективы имеет изучение и учет позитивного опыта профессиональной подготовки учителей за рубежом. Современные тенденции развития зарубежной школы, характеризующиеся четко обозначенным переходом в отношениях между учителем и учеником с субъект-объектных на субъект-субъектные, диалоговые отношения, предполагающие максимально полную самореализацию своего потенциала каждым из учащихся, приводит к модернизации процесса подготовки преподавателей, пересмотру организационных форм и методов обучения будущих учителей. Педагогическое образование зарубежных стран сегодня направлено на овладение преподавателями новыми методами и видами работы, дающими больше свободы в выборе, позволяющими облегчить организацию учебного процесса, добиться индивидуализации обучения [1].

Актуальной проблемой подготовки учителей в ведущих странах мира является уровень и характер научных знаний по учебным предметам, которые он будет преподавать в школе. Многие страны стремятся при этом к продуманному балансу двух основных компонентов педагогического образования – знаниям по предмету и психолого-педагогической подготовке. Во всех странах проводится значительная работа по модернизации содержания образования, вводятся новые программы, учебные пособия, строящиеся на междисциплинарной основе, ориентирующие на фундаментальные знания по гуманитарным и естественным наукам, разрабатываются новые стандарты для подготовки учителей [3].

В Великобритании в подготовке современного учителя как профессионала усилилось внимание к педагогической технике, овладению конкретными навыками ведения учебной и воспитательной работы, которые обрабатываются как в процессе традиционных занятий – на семинарах, практикумах, лабораторных работах, так и путем применения новых форм и методов работы с обучающимися [7]. Будущих учителей в Великобритании все более ориентируют на уважение к ученику, создание условий для его самореализации и успеха в школьной жизни. Известный английский педагог Дж. Уайт указывает, что учитель должен в первую очередь учитывать интересы учащегося – человека и гражданина [10].

Особое внимание в подготовке учителей Франции для массовых школ обращается на вопросы школьной адаптации, интеграции и обучения детей различных этнических групп. Соответствующие разделы включены в курсы педагогики по рекомендации Европейского союза по образованию, в задачу которого входит развитие сотрудничества европейских стран с целью гармонизации систем образования [5].

В Германии учителя готовят к выработке у учащихся ключевых компетенций: деятельностно-ориентированной, предметной (владение культурными нормами, иностранными языками, техническими и экономическими базовыми знаниями и др.), методической (самостоятельное мышление, умение творчески использовать информацию и др.) и социальной (коммуникативные умения, осознание ответственности и др.) [8].

При подготовке учителя в западногерманских университетах осуществляется индивидуализация процесса обучения, увеличиваются контакты между преподавателями и студентами. Основным элементом всех форм обучения становится компьютеризация. Наибольшее место в организации учебного процесса уделяется семинарам, тренингам, свободным групповым дискуссиям, проектной деятельности, стимулирующим самостоятельность и инициативность студентов при обсуждении и исследовании проблем [2].

В Норвегии педагогическое образование ориентировано на развитие общей эрудиции. Педагогика рассматривается как синтез науки и искусства, что позволяет студентам глубже понять духовные символы культурного развития, формирующие ментальность норвежского общества. Основная цель норвежского педагогического образования – обеспечение профессионального становления и высокого уровня мастерства педагога, способного к творческому осмыслению педагогической ситуации и проектированию собственной деятельности [9].

В американской системе образования преобладают идеи гуманизации деятельности и личности учителя. Представитель гуманистической педагогики А.Комбс ориентирует учителя на осознание своей деятельности как глубоко человеческой, мотивированной искренним интересом к личности ребенка, уважительным к нему отношением и направленной на создание условий для самореализации ученика в школьной жизни. Возрастает значение «человеческих» знаний учителя, способствующих пониманию людей, их психики и поведения [6].

Сравнительный анализ и оценка педагогических процессов и явлений в развитых странах мира позволяет реализовать взаимный обмен передовым педагогическим опытом. Описанный опыт подготовки педагогов в зарубежных странах может быть использован в процессе совершенствования системы подготовки учителей начальных классов в вузах России.

Одной из плодотворных идей обновления вузовского образования в России, на наш взгляд, должен стать переход к новым формам организации учебного процесса. До сих пор в вузовском обучении преобладали лекции, практические занятия проводились со всей группой, контроль за самостоятельной работой на зачетах и экзаменах был нацелен на воспроизведение знаний, на государственном экзамене проверялись не уровень сформированности профессиональных умений (компетенций), а, как правило, память и умение воспроизводить прочитанное (или услышанное). Ясно, что при таких условиях нельзя обеспечить качественное образование учителя, необходимое ему для работы в современной школе.

Разрабатывая новые подходы к подготовке педагогических кадров в вузе, необходимо внедрять в учебный процесс методы интерактивного обучения, которые направлены на повышение уровня профессиональной компетентности учителя начальных классов. В процессе подготовки учителя начальных классов целесообразно использовать следующие методы и приемы:

- проведение интерактивных проблемных лекций, а именно использование метода «вопрос-ответ» на протяжении всей лекции; проведение коротких презентаций, подготовленных студентами, которые раскрывали бы один из вопросов, поставленных в данной теме и др.;
- внедрение в ходе практических занятий таких форм работы как «круглый стол», «мастерская», где студенты в ходе обсуждения решают важные проблемы специальности на основе собственных самостоятельных наработок; проведение диспутов, дискуссий, анализ педагогических ситуаций, видеофрагментов уроков;
- проведение семинаров-практикумов, мастер-классов, тренинговых занятий, способствующих формированию профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов;
- широкое использование электронных образовательных ресурсов, мультимедийных средств в процессе чтения лекций и проведения практических занятий, электронных и разных видов опорных конспектов лекций, предоставления студентам учебной информации на электронных носителях, Интернет-поиск и тому подобное;

- использование элементов имитации, рефлексии, релаксации в ходе отдельных практических занятий;
- использование новых подходов к контролю и оцениванию достижений студентов, которые обеспечивают их объективность и надежность.

В аспекте совершенствования профессиональной подготовки учителя начальных классов важной представляется проблема содержания учебных программ. В исследованиях последних лет очень много говорится об интегративности учебных курсов, о многоаспектности их содержания. Другим приемом усиления связей между дисциплинами, которые изучает в вузе будущий учитель начальных классов, должна стать их профессионально-педагогическая направленность: изучив предметные дисциплины (русский язык, математику, естествознание и др.) студент должен иметь представление о содержании соответствующего предмета, изучаемого в начальной школе. В целом, профессионально-педагогическая направленность должна пронизывать весь учебный процесс в вузе, в т.ч. отражаться в создаваемых для студентов учебных и методических пособиях. Отдельного разговора требуют психолого-педагогическая и социологическая направленность содержания педагогического образования будущих учителей начальной школы.

Одним из важнейших путей совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы является повышение уровня теоретической и практической подготовки к инновационной деятельности в школе, которая предполагает сформированность творческого, индивидуального стиля. В связи с этим особое место в учебно-воспитательном процессе вуза занимает развитие у студентов исследовательских и творческих умений. Именно эта работа позволяет сформировать у будущих учителей умение видеть новое в теории и практике современной школы, искать нестандартные решения проблем, стоящих перед школой, и доводить их до этапа реализации. Система организации такой работы требует поэтапности (в силу сложности исследовательских умений), а также смещение акцента с формирования исследовательских умений при написании курсовых и выпускных квалификационных работ на участие студентов в исследовательской деятельности при изучении всех дисциплин учебного плана, исполнении научно-исследовательских и творческих проектов. Одним из условий организации такой работы является проблема изучения индивидуальных особенностей будущих учителей и возможностей их учета в учебно-воспитательном процессе. Естественно, управление такой системой требует разработки специальной программы, а также внедрения индивидуальных программ личностно-профессионального развития одаренных студентов.

Еще одна проблема вузовской подготовки учителя начальных классов связана с формированием у студентов умения самостоятельно учиться. Одним из средств решения этой проблемы являются учебно-методические комплексы дисциплин, электронные образовательные ресурсы, где должна быть представлена система самостоятельной работы студента по дисциплине, включая задания для самоконтроля, текущего и итогового контроля.

Большие резервы имеет практико-ориентированная подготовка студентов - будущих учителей начальной школы. В соответствии с этим одной из самых острых проблем является принципиально иная организация педагогических практик, без чего невозможно осуществить современные задачи модернизации образования.

Подводя итоги вышесказанному, следует отметить, что изучению актуальных проблем профессионального педагогического образования посвящены труды ведущих российских и зарубежных ученых. В то же время в данных исследованиях не рассматривались особенности подготовки учителя начальных классов в системе высшего профессионального образования на современном этапе. В настоящем исследовании на основе изучения и обобщения зарубежного и отечественного опыта было выявлено, что профессиональная подготовка педагогов начального звена должна быть представлена в рамках интегративности и многоаспектности содержания учебных программ, личностно-ориентированного подхода, концепции практических знаний в обучение.

Можно выделить следующие особенности профессиональной подготовки учителя начальных классов в системе высшего образования: использование интерактивных форм обучения студентов; интегративность содержания учебных курсов, циклов; разработка индивидуальных программ личностно-профессионального развития одаренных студентов; повышение удельного веса самостоятельной работы студентов; использование практико-ориентированных форм обучения; реформирование педагогической практики; учет позитивного опыта профессиональной подготовки учителя начальных классов в России и за рубежом.

#### **Литература:**

1. Богомолова, Е.В. *Зарубежный опыт подготовки преподавателей.* - Рязань: Рязанский государственный университет, 2006. - С.220.
2. Болотова, А.К., Кузема, О.В. *Организация высшего педагогического образования в Германии// Преподаватель.* - 2001. - № 5. – С.46.
3. Воскресенская, Н.М. *Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах// Вопросы образования.* -2004. -№ 3. – С. 143.
4. Николаева, М.В. *Проблема профессиональной подготовки учителя в системе высшего педагогического образования в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта// Известия Саратовского государственного университета.* – 2011. - № 11. – С.74.
5. Cedelle, L. (2002). *Versde «nouvellesorientations».* *LeMondedeeducation*, 308:58.
6. Goodland, J. (1990). *Teachersforournation'sschools.* InCohen D., McLaughlin M.W., Talbert J., eds. *Teaching for understanding: challenges for policy and practice.* San Francisco, Jossey-Bass: 36.
7. Greaves, D.H. (1994). *The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development.* *Teaching and teacher education: VoblO* , 4: 423-438.
8. Hohlmeier, M. (1999). *Für die Zukunft unserer Jugend — Bildungsoffensive Bayern.* Bayerischer Landtag. München: 234.
9. Hove, O. (1998). *The system of Education in Norway.* O.Hove. Oslo: The Royal Ministry of Church and Education: 24.

10. Jandhyala B and Tilak, G. (2005). Global trends in the funding of higher education. *IAU Horizons (World Higher Education News)*, 1:1-3

*Е.К. Хакимова  
Восточная экономико-юридическая гуманитарная  
академия, Казанский институт,  
Р.А. Валеева  
Казанский федеральный университет  
Казань, Россия*

## **АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

*Аннотация.* В статье раскрываются разнообразные активные методы обучения, используемые в вузе для формирования эмоциональной компетентности будущих психологов образования.

*Ключевые слова:* активные методы, эмоциональная компетентность, педагог-психолог.

*Е.К. Khakimova  
Eastern Economics and Law Academy of Humanities, Kazan Institute,  
R.A. Valeeva  
Kazan Federal University,  
Kazan, Russia*

## **ACTIVE METHODS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS' EMOTIONAL COMPETENCE FORMING**

*Abstract.* The article describes a variety of active learning methods used in the high school for the formation of future psychologists' emotional competence.

*Keywords:* active methods, emotional competence, educational psychologist.

Реализация компетентностного подхода предполагает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Г.П. Щедровицкий называет активными методами обучения и воспитания те, которые позволяют учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями за счет сознательного воспитания способностей учащихся и сознательного формирования у них необходимых деятельностей [2].

А.М. Смолкин определяет активные методы обучения как способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но и студенты [1].

Активность обучаемых - это их интенсивная деятельность, практическая

подготовка и применение сформированных в процессе обучения умений и навыков. Активность в обучении является условием сознательного усвоения знаний.

Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для их профессиональной деятельности, развиваются творческие способности, формируются профессионально важные качества личности. При этом традиционное теоретическое обучение не даёт ожидаемых результатов и не столь эффективно для практической деятельности.

Следует отметить, что активные методы обучения представляют значительный интерес в профессиональном образовании, поскольку они направлены на развитие у обучаемых самостоятельного мышления и способности квалифицированно решать нестандартные профессиональные задачи, формирование у них эффективных моделей социального поведения, создание дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности обучаемых.

Выделяют ряд отличительных особенностей активного обучения:

1. Принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания.

2. Достаточно длительное время вовлеченности обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия).

3. Самостоятельная творческая выработка решений, повышение степени мотивации и эмоциональности обучаемых.

4. Постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямых и обратных связей.

В целом схема активного обучения представляет собой создание мотивации к тому или иному личностному изменению, показ в явной форме пути и способов личностной трансформации, тренировка личности в практической реализации этих способов до достижения необходимого уровня их эффективности.

Активные методы обучения предполагают межличностное общение, повышающее мотивацию за счет включения социальных стимулов: появляются личная ответственность, чувство удовлетворения от публично переживаемого успеха в учении. Все это формирует у обучаемых качественно новое отношение к предмету, чувство личной причастности общему делу, каким становится совместное овладение знаниями.

Так же мотивирующая способность активных методов во многом

объясняется тем, что они способствуют появлению широкого диапазона положительных переживаний: осознание собственного роста, своего продвижения в содержании познаваемого, необходимого для профессии, радость овладения новыми способами учебной деятельности, удовлетворение процессом познания, чувство собственного достоинства и др.

Наиболее часто используемой является классификация методов активного обучения по характеру учебно-познавательной деятельности, предложенная А.М. Смолкиным [1]. Автор различает имитационные методы активного обучения, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности, и неимитационные, к которым относятся все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях (проблемная лекция, лекция-беседа, лекция-диспут, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, семинар, групповое интервью). Имитационные методы, в свою очередь, делятся на игровые и неигровые. К игровым методам относятся проведение деловых и ролевых игр, игрового проектирования, тренингов, инсценирования различной деятельности и т.п., а к неигровым – анализ педагогических ситуаций, анализ конкретных ситуаций, решение педагогических задач, решение ситуационных задач и другие.

Таким образом, разработано множество различных методов активного обучения. В рамках нашего исследования были применены групповое интервью, лекция-беседа, диспут, тренинг и имитационные методы. Рассмотрим каждый из них

Групповое интервью представляет собой вид групповой дискуссии, нацеленной на изучение общего мнения членов группы о том или ином предмете, событии. Речь идет не о том, чтобы получить некую сумму индивидуальных точек зрения, а о том, чтобы выяснить позицию людей как членов данной группы. Особенностью данного вида дискуссии состоит в том, что ее участники обсуждают вопросы, предлагаемые ведущим.

В целом дискуссионные методы, разновидностью которых и является групповое интервью, представляют собой организацию совместной коммуникации в интересах интенсивного и продуктивного решения групповой задачи. Дискуссионные методы повышают мотивацию и личную вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, поскольку участники дискуссии формируют более определенные мнения, поляризующиеся в ходе обсуждения. Затем суждения участников могут консолидироваться или, напротив, остаться фронтальными. Но, во всяком случае, дискуссия дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников.

Важнейшей задачей руководителя дискуссии является создание атмосферы открытости, искренности, доброжелательности и психологической безопасности. Психологическая безопасность проявляется в эмоциональной поддержке участниками друг друга. Принятие участниками дискуссии друг друга совсем не означает согласия, но обязательно означает неосуждение, признание

права человека быть самим собой.

Лекция-беседа, или «диалог с аудиторией», является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения студентов в учебный процесс. Эта лекция предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество лекции-беседы состоит в том, что она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей студентов.

Беседа как метод обучения известна еще со времен Сократа. Это самый простой способ индивидуального обучения, построенный на непосредственном контакте сторон. Групповая беседа позволяет расширить круг мнений сторон, привлечь коллективный опыт и знания, что имеет большое значение в активизации мышления студентов.

Участие слушателей в лекции-беседе можно привлечь различными приемами, так, например, озадачивание студентов вопросами в начале лекции и по ее ходу. Вопросы могут быть информационного и проблемного характера, для выяснения мнений и уровня осведомленности студентов по рассматриваемой теме, степени их готовности к восприятию последующего материала. Вопросы адресуются всей аудитории. Студенты отвечают с мест. Если преподаватель замечает, что кто-то из студентов не участвует в ходе беседы, то вопрос можно адресовать лично тому студенту, или спросить его мнение по обсуждаемой проблеме. Для экономии времени вопросы рекомендуется формулировать так, чтобы на них можно было давать однозначные ответы. С учетом разногласий или единодушия в ответах преподаватель строит свои дальнейшие рассуждения, имея при этом возможность, наиболее доказательно изложить очередное понятие лекционного материала.

Вопросы могут быть как простыми для того, чтобы сосредоточить внимание студентов на отдельных аспектах темы, так и проблемные. Студент, продумывая ответ на заданный вопрос, получает возможность самостоятельно прийти к тем выводам и обобщения, которые преподаватель должен был сообщить в качестве новых знаний, либо понять важность обсуждаемой темы, что повышает интерес, и степень восприятия материала студентами.

Во время проведения лекции-беседы преподаватель должен следить, чтобы задаваемые вопросы не оставались без ответов, т.к. они тогда будут носить риторический характер, не обеспечивая достаточной активизации мышления студентов.

В целом, лекция имеет несколько функций: мотивационная (развитие интереса к изучаемому объекту, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости изучаемого), организационно-ориентационная (ориентация в источниках, литературе, советы по организации работы), профессионально-воспитательная (воспитание профессионального призвания, профессиональной этики, развитие специальных способностей), методологическая (образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза), оценочная и развивающая (формирование

мыслительных умений, чувств, отношений, оценок).

Диспут, так же как и групповое интервью относится к дискуссионным методам и имеет все перечисленные их характеристики. Диспут, или научная полемика – это форма сотрудничества, которая используется для изучения двух различных точек зрения по какой-либо проблеме с целью установления истины (правильной точки зрения). Диспут позволяет обеспечить активную позицию каждому участнику – высказать свою точку зрения, свои мнения по обсуждаемому вопросу, вступить в спор. Неоспоримое преимущество диспута состоит в том, что он выступает как важная форма активизации познавательной деятельности студентов, способствует развитию навыков логического мышления и способностей обучаемых к формированию самостоятельных суждений, формированию мотивации к углубленному изучению темы.

Диспуты могут быть спланированы заранее или возникать экспромтом (после просмотра кинофильма и т.д.). В первом случае заранее можно прочитать литературу, подготовиться, во втором – преимущество в эмоциональности. Предметом диспута может быть как обсуждение актуальных и социально значимых процессов в обществе, так и конкретных проблем и вопросов, которые имеют самое непосредственное отношение к будущей профессиональной деятельности студентов (например, эмоциональная компетентность педагога-психолога). Формулировка темы диспута должна отражать предмет спора. Темой диспута могут быть вопросы, которые решаются по-разному, вызывают противоречивые суждения. Вопросы должны исключать односложные ответы, побуждать к аргументированному высказыванию.

Под социально-психологическим тренингом понимается такая форма обучающего взаимодействия людей, в которой участники (психически здоровые люди) при содействии ведущего-психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированного на оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических проблем и в их самосовершенствовании.

Целями специально организованных тренингов, как правило, является личностный рост, обучение новым психологическим технологиям или отработка новых поведенческих паттернов.

Социально-психологический тренинг выступает комплексным и наиболее «широким» методом активного обучения, вбирая в себя все другие методы, и позволяет решать широкий круг развивающе-коррекционных задач в психологической практике. Именно социально-психологический тренинг мы рассмотрим в качестве основного метода активного обучения.

Специфическими чертами тренингов, совокупность которых позволяет выделять их среди других методов практической психологии, являются:

- соблюдение ряда принципов групповой работы;
- нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, при этом такая помощь исходит не только (а порой и не столько) от ведущего, сколько от самих участников;
- направленность на приобретение определенных знаний, практических

умений и личностных качеств;

- наличие более или менее постоянной группы (обычно от 7 до 15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение двух - пяти дней (так называемые группы-марафоны);

- определенная пространственная организация (чаще всего — работа в удобном изолированном помещении, участники большую часть времени сидят в кругу);

- акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации "здесь и теперь";

- применение активных методов групповой работы;

- объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия;

- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности.

Следует отметить, что тренинг - это не только метод развития способностей, но и метод развития разнообразных психических структур (в частности, эмоциональной компетентности) и личности в целом. Сегодня тренинг является наиболее действенным средством психологического воздействия на развитие личности, из имеющихся в распоряжении практического психолога.

Тренинговая группа становится для участников своеобразной моделью того или иного социально-психологического явления (проблемы) и одновременно лабораторией по его коррекции, «доведению до нормы». В процессе тренинга участники преднамеренно сталкиваются с теми же проблемами, которые беспокоят их в реальной жизни и пытаются разрешить их. При этом, в отличие от реальной жизни, в тренинге имеется возможность многократно повторять попытки достичь эффективного результата и при этом не бояться за негативные последствия, так как члены группы оказывают эмоциональную поддержку.

Реконструкция, которой подвергается личность в процессе тренинга, помогает ему лучше понять и принять другого, расширить поле психологического принятия и понимания другого, т.е. осуществить при взаимодействии более высокие уровни эмпатии, что особенно важно в процессе формирования эмоциональной компетентности.

Восприятие людей в стандартизированных социальных ситуациях, запоминание этих ситуаций и собственной линии поведения в них является предпосылкой для решения задачи положительного или отрицательного отношения к объекту в данной проблемной ситуации, помогает коррекции собственного поведения в сложных ситуациях, повышает уровень эмоциональных проявлений к человеку.

Для осуществления системного воздействия на клиента (сотрудника) психолог должен иметь о нем такой банк информации, который приводит к развитию определенной системы отношений, результат и сформированность которых связана с общим уровнем развития личности познающего, особенно тех

ее сторон, которые связаны с эмоциональной сферой и уровнем эмпатирования по отношению к объекту наблюдения. В связи с этим в процессе тренинга важным является формирование положительных установок на человека вообще, когда формируется терпимость к другим и уважение любой личности во всей гамме ее социально-личностных отношений.

Важнейшим условием эффективности тренинговых занятий является строгое соблюдение ряда принципов групповой работы. Принципы групповой работы – совокупность совместно выработанных положений, задающих определенный тон и стиль обучающего взаимодействия участников тренинга, его нравственные и организационные нормы. К числу наиболее важных относятся принцип активности участников, принцип исследовательской позиции, принцип «здесь и теперь», принцип конфиденциальности, принцип «антисоветизма».

Специалисты выделяют такие формы реализации тренинговых программ, как интенсивный курс, регулярные занятия и эпизодические встречи.

Интенсивный курс (метод погружения, группа-марафон) реализуется путем «выключения» участников из повседневного контекста их жизнедеятельности, погружения в процесс занятий, проводимых по 10 и более часов в течение нескольких суток.

Регулярный курс представляет собой такую форму реализации программы обучения, при которой участники встречаются на занятиях не реже двух раз в неделю продолжительностью около двух часов.

Эпизодические встречи носят «поддерживающий» характер. Они проводятся, как правило, с лицами, ранее прошедшими обучение в тренинговой группе, по мере необходимости или по желанию кого-либо из участников.

В нашем случае наиболее оптимальной является форма регулярного курса.

По мнению большинства ученых в структуру занятий целесообразно включать следующие компоненты: социально-психологическая разминка, основная часть, подведение итогов занятий.

Психологическая разминка - комплекс психотехнических упражнений и игр, предназначенный для быстрого и психологически целесообразного введения обучаемых в процесс занятий, формирования непринужденной, доброжелательной морально-психологической атмосферы в группе. В ходе разминки осуществляются:

- приветствие участниками тренинга друг друга;
- диагностика настроений участников и их психологической готовности к занятию;
- отвлечение обучаемых от проблем повседневной жизни и сосредоточение внимания на собственных ощущениях и внутригрупповых процессах;
- создание в группе психологически безопасной и комфортной обстановки;
- интеллектуальный и эмоциональный «разогрев» членов группы;
- настрой участников на групповую работу и т.д.

Для разминки подбираются 1-2 наиболее простых психотехнических упражнения или развлекательная, подвижная игра.

Основная часть занятия состоит из ряда заданий (дискуссий, ролевых игр,

психотехнических упражнений, письменных заданий и др.), содержание которых вытекает из задач, решаемых программой тренинга.

Важным этапом занятий является подведение их итогов. Многие ведущие при подведении итогов просят участников дать самооценку их личной включенности в учебный процесс, предлагают сформулировать, что нового они узнали за день занятий, дают им под запись наиболее важные моменты и «домашнее задание».

Эффективность тренинговых групп, прежде всего, определяется качеством обучающих программ, стилем ведения занятий, количественным и качественным составом групп. Все эти факторы должны быть тесно связаны целевым предназначением тренинга и базовой теоретико-методологической концепцией, лежащей в основе программы. При выполнении данного условия активное социально-психологическое обучение становится одним из наиболее эффективных средств психологического влияния на развитие личности, расширение возможностей ее самореализации.

Процесс овладения любой деятельностью предусматривает практические занятия. Они призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные в обобщенной форме, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов.

Следует организовывать практические занятия так, чтобы студенты постоянно ощущали нарастание сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений. Обучаемые должны получить возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личностный потенциал.

Структура практических занятий:

- вступление преподавателя;
- практическая часть как плановая;
- заключительное слово преподавателя.

Разнообразие занятий вытекает из собственно практической части. Это могут быть решение задач, тренировочные упражнения, наблюдения, эксперименты и т.д. В рамках нашего исследования мы использовали имитационные методы: метод анализа конкретных ситуаций и метод инсценировки.

Метод анализа конкретных ситуаций заключается в том, что в учебном процессе преподавателем создаются проблемные ситуации, взятые из профессиональной практики. От обучаемых требуется глубокий анализ ситуации и принятие соответствующего оптимального решения в данных условиях. Результатами этого метода являются: определение и формулирование основной проблемы, содержащейся в ситуации, и оценка сложности ее решения; выработка путей решения проблемы.

Достоинство метода состоит в том, что в процессе принятия решения по учебным ситуациям обучаемые действуют по аналогии с реальной практикой, то

есть используют свой опыт, практически применяют в учебной аудитории те способы, средства и критерии анализа, которые получили в процессе обучения. Также метод отличают высокая степень приближения к реальной жизни конкретных специалистов (в частности педагогов-психологов), быстрота проведения, многоплановость, возможность повышения уровня сложности ситуации, невысокие требования к материальному обеспечению и т.д.

Выделяют основные признаки метода анализа конкретных ситуаций [1]:

1. Наличие дискретной (статичной) модели социально-экономической системы. В этом методе не предполагается создание «цепочки решений», в которой каждое новое звено влияет на состояние системы. В результате обучаемые не имеют обратной связи о реальных последствиях принимаемых решений. Оценка таких последствий осуществляется в вероятностном режиме, гипотетически, как потенциально возможных.

2. Коллективная выработка решений.

3. Многоальтернативность решений, порождаемая различиями в уровнях компетентности участников, в их приоритетах, противоречиями в самом моделируемом объекте (явлении).

4. Единая цель при выработке решения.

5. Наличие системы группового оценивания деятельности обучаемых на конечном этапе принятия решения.

6. Наличие управляемого эмоционального напряжения.

Выделяют следующие виды ситуаций, используемых для группового обсуждения в рамках рассматриваемого метода: ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка, ситуация-упражнение, ситуация-проблема.

Ситуация-иллюстрация отражает закономерности или механизмы социальных явлений, действий и поступков тех или иных специалистов, руководителей, носителей социальных ролей, эффективность использования конкретных приемов, методов, моделей поведения, стилей руководства и т.д.

Ситуация-оценка содержит описание конкретного события и поведения его участников. Задача обучаемых состоит в оценке причин, механизмов, значения и следствий события и обоснованности действий героев обсуждаемого сюжета.

Ситуация-упражнение предполагает предъявление обучаемым подробного описания конкретной ситуации, для решения которой им необходимо обращаться к специальным источникам информации: компьютерным базам данных, учебникам, справочникам, нормативным документам, ведущему, экспертам, а также проводить собственные исследования.

Ситуация-проблема в том и состоит, что обучаемым предъявляется проблема, которая реально стояла или стоит в той или иной области практики и предлагается выявить ее причины, психологические механизмы, значение и следствия, оценить правомерность и эффективность действий участников, и выработать систему мероприятий по решению проблемы.

Практика использования метода анализа конкретных ситуаций показывает, что предлагаемые для обсуждения ситуации должны отвечать следующим требованиям:

- соответствовать реальной жизни, предстоящей практике специалистов, или носить вероятностный характер, быть достаточно типичной;
- содержать в себе проблему;
- не быть однозначной;
- восприниматься эмоционально позитивно.

Анализ ситуации может осуществляться в индивидуальном или групповом режиме. При индивидуальном анализе ситуации каждый обучаемый самостоятельно исследует ее, выясняет важную для принятия решения информацию, выявляет возможные альтернативы. А при групповом анализе группа разбивается на подгруппы, в которых организуется работа, затем осуществляется презентация разработанных решений и общее обсуждение.

Одним из вариантов метода анализа конкретных ситуаций является метод «лабиринта действий», который также был применен нами в исследовании. Данный метод представляет собой индивидуальное или групповое обсуждение детального описания ситуаций (инцидентов), которые могут возникнуть в будущей деятельности, и выбор оптимальных решений из нескольких предлагаемых вариантов.

Наличие списка возможных решений (как правильных, так и неправильных), позволяет не только «обозреть» все возможные действия, но и мысленно проследить их возможные последствия, осложнения. Метод позволяет сформировать у обучаемых способности отличать эффективные решения от тупиковых, понимание возможности решения одной и той же проблемы разными способами.

Следующий имитационный метод, который был нами использован, - это метод инсценировки (разыгрывание ролей), представляющий собой игровой способ анализа конкретных ситуаций, в основе которых лежат типовые ситуации профессиональной деятельности. Данный метод имеет целью закрепление определенных профессиональных навыков и обладает четкой структурой, включающей условие и требование.

Практические занятия с использованием метода инсценировки играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач.

### ***Литература***

1. Смолкин, А.М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 250с.
2. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.

**УДК 371.013**

*Н.Г. Хакимова  
Набережночелнинский институт социально-педагогических  
технологий и ресурсов, г. Наб. Челны, Россия*

## **ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

***Аннотация.** В статье рассматривается алгоритм работы с формулировкой профессиональных компетенций, примеры конкретизации и декомпозиции профессиональных компетенций. Приводятся варианты практических заданий для оценки профессиональных компетенций и субкомпетенций, а также требования к формулировке опыта практической деятельности обучающихся как образовательного результата.*

***Ключевые слова:** профессиональная компетенция, субкомпетенция, предмет оценки, требования к инструменту оценки.*

*Khakimova N. G.*

*Naberezhnye Chelny Institute of Socio-Pedagogical Technologies and Resources  
Naberezhnye Chelny, Russia*

## **ASSESSMENT OF ACHIEVED EDUCATIONAL RESULTS**

***Abstract:** The article deals with the algorism of defining professional competences. It represents examples of decomposing professional competences and making them more concrete. The article supplies variations of practical tasks for the evaluation of professional competences and sub-competences. There are also included the requirements for representing experience of students' practical activity which is looked upon as an educational result.*

***Key words:** professional competence, sub-competence, objects of assessment, requirements for assessment tools.*

Профессиональная компетенция (ПК) – образовательный результат, выражающийся в способности осуществлять требуемую деятельность на основе имеющихся умений, знаний и практического опыта в определенной области профессиональной деятельности [1].

Особенности ПК как образовательного результата состоят в том, что:

- это интегрированный результат (знания + умения + опыт деятельности), который не сводится к сумме составляющих, следовательно, не может быть оценен поэлементно;
- это деятельностный результат, то есть он формируется и проявляется в деятельности обучающегося.

Из формулировки ПК должно однозначно следовать: какую деятельность, с каким объектом (классом объектов), в каких условиях (в каком контексте) будет выполнять обучаемый по завершении образовательной программы.

Формулировка ПК не должна содержать указания на промежуточные результаты, необходимые для формирования профессиональной компетенции.

Указанная в формулировке ПК деятельность должна быть положена в основу процедуры итогового оценивания. Для определения показателей оценки, а также для планирования формирования ПК, она может быть разделена на составляющие, соответствующие трудовым действиям, - субкомпетенции.

Примерные варианты конкретизации ПК.

ПК 1 (+2, 4, 6, 7). Реализует образовательную программу по [наименование предмета]:

- планирует предметные и метапредметные образовательные результаты темы \ раздела в соответствии с конечными образовательными

результатами программы преподаваемого предмета и актуальными образовательными результатами обучающихся;

– отбирает образовательные технологии, планирует способы (техники, методы, приемы) получения образовательных результатов темы \ раздела и планирует деятельность обучающихся, обеспечивающую достижение заданных образовательных результатов;

– отбирает, адаптирует и конструирует ресурсы образовательного процесса, обеспечивающие заданную деятельность обучающихся;

– отбирает, адаптирует и конструирует оценочные средства для формирующего и суммирующего оценивания предметных и метапредметных образовательных результатов;

– организует деятельность обучающихся в рамках учебного занятия в соответствии с избранным содержанием и способами получения образовательных результатов, а также групповыми и индивидуальными особенностями обучающихся;

– организует самостоятельную (внеаудиторную) деятельность обучающихся в соответствии с избранным содержанием и способами получения образовательных результатов, а также групповыми и индивидуальными особенностями обучающихся;

– выявляет индивидуальные пробелы и затруднения обучающегося и реализует обратные связи по поводу степени достижения запланированных предметных и метапредметных образовательных результатов в режиме формирующего оценивания;

– проводит оценивание предметных образовательных результатов в режиме суммирующей оценки.

В качестве примера рассмотрим некоторые формулировки показателей по ПК -1 в основной профессиональной образовательной программе по профилю подготовки: Начальное образование на примере курса «Литературное чтение».

1. Планируемые предметные результаты являются детализацией образовательных результатов обучающихся обозначенных в примерной программе по литературному чтению Г.Н. Кудиной, З.Н.Новлянской (второй класс).

2. Планируемые метапредметные результаты соответствуют образовательным результатам обучающихся второго класса обозначенным в примерной программе по литературному чтению Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской.

3. Формулировка результата соответствует требованиям к указанному виду результата.

4. Набор образовательных результатов учитывает актуальный уровень обучающихся по предмету.

5. Выбранные образовательные технологии позволяют сформировать образовательные результаты.

6. Выбранные методы и приемы позволяют сформировать заданные образовательные результаты.

7. Указанные образовательные технологии соответствуют возрастным возможностям обучающихся.

8. Отобранные ресурсы соответствуют требованиям к материально-техническому обеспечению учебного процесса (ФГОС НОО).

9. Выбранные образовательные ресурсы позволяют реализовать образовательные результаты.

10. Адаптированные образовательные ресурсы позволяют реализовать образовательные результаты.

11. Отобранные оценочные средства соответствуют возрастным особенностям обучающихся и возрасту чтения.

12. Разработанные оценочные средства позволяют оценивать указанные предметные и метапредметные образовательные результаты.

Общими требованиями к формулировкам образовательных результатов являются:

- однозначность, формулировка планируемого образовательного результата не может содержать фраз, имеющих двоякое толкование;

- конкретность, формулировка планируемого образовательного результата не может содержать фраз, требующих детализации или конкретизации;

- завершенность, формулировка планируемого образовательного результата должна описывать сам результат, а не процесс (недопустимы формулировки «углубление знаний», «совершенствование умений» и т.п.),

- диагностичность, формулировка планируемого образовательного результата должна позволять однозначно представлять деятельность \ ситуацию, которая будет задана для проверки достижения обучаемыми указанного результата;

- прозрачность, образовательный результат должен быть сформулирован с расчетом на одинаковое понимание всеми участниками образовательного процесса [2].

В качестве примеров рассмотрим варианты практических заданий, которые были предложены студентам на аудиторных занятиях и при организации самостоятельной работы в ходе учебного процесса.

Задание 1.

Требования к деятельности обучающегося по профессиональной компетенции ПК-1:

Готов реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов

*Субкомпетенция 1:* планирует предметные и метапредметные образовательные результаты в соответствии с конечными образовательными результатами программы преподаваемого предмета и актуальными образовательными результатами обучающихся.

Показатели:

1. Планируемые предметные результаты являются детализацией образовательных результатов обучающихся второго класса обозначенных в примерной программе по курсу литературное чтение Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской.

2. Планируемые метапредметные результаты соответствуют образовательным результатам обучающихся второго класса обозначенным в примерной программе по курсу литературное чтение Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской.

3. Формулировка результата соответствует требованиям к указанному виду результата.

4. Набор образовательных результатов учитывает актуальный уровень развития обучающихся по предмету.

Предмет оценки, продукт: фрагмент рабочей программы.

Метод оценки: экспертная оценка по критериям.

Требования к процедуре оценивания: особых требований нет.

Требования к инструменту проверки: проверка по критериям.

Время выполнения: 60 минут.

Задачная формулировка: Изучите примерную программу по курсу «Литературное чтение», авторы Г.Н.Кудина, З.Н.Новлянская. Разработайте фрагмент рабочей программы по курсу литературное чтение для 2-го класса

#### **Инструмент проверки: критерии**

№	Критерии	Проверяемый показатель	Оценка
1	Планируемые предметные результаты являются детализацией образовательных результатов обучающихся 2-го класса, обозначенных в примерной программе по литературному чтению Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской	1	+/-
2	Планируемые метапредметные результаты соответствуют образовательным результатам обучающихся 2-го класса обозначенным в примерной программе по литературному чтению Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской	2	+/-
3	Формулировка результата соответствует требованиям к указанному виду результата	3	+/-
4	Набор образовательных результатов учитывает актуальный уровень обучающихся по предмету	4	+/-

Итоговая оценка		Да/ нет	преподаватель
Баллы	Отметка		
00-03	Компетенция не сформирована		
04	Компетенция сформирована		

## Задание 2.

1. Требования к деятельности испытуемого по профессиональной компетенции ПК-1: готов реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

Субкомпетенция 2 - отбирает образовательные технологии, планирует способы (техники, методы, приемы) получения образовательных результатов и планирует деятельность обучающихся, обеспечивающую достижение заданных образовательных результатов.

Показатели:

5. Выбранные образовательные технологии позволяют сформировать образовательные результаты;

6. Выбранные методы и приемы позволяют сформировать заданные образовательные результаты

7. Указанные образовательные технологии соответствуют возрастным и функциональным возможностям обучающихся.

Предмет оценки, продукт: фрагмент плана-конспекта урока во 2-ом классе по учебнику Г.Н.Кудиной и З.Н. Новлянской.

Метод оценки: экспертная оценка по критериям.

Требования к процедуре оценивания: особых требований нет.

Требования к инструменту проверки: проверка по критериям.

Время выполнения задания: 60 минут

Задачная формулировка: Изучите примерную программу по литературному чтению для 2 класса, авторов Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской. Разработайте фрагмент урока по литературному чтению для 2 класса по теме: «В. Драгунский «Тайное становится явным»» с применением технологии развивающего обучения.

Метапредметная задача урока - понимание предмета конфликтной ситуации при работе с рассказом В. Драгунского «Тайное становится явным».

Инструмент проверки: критерии

№	Критерии	Проверяемый показатель	Оценка
1	Фрагмент план-конспекта построен в соответствии с технологией развивающего обучения: - представлена актуализация изученных способов действий, достаточных для построения нового знания; - имеется знаковая фиксация; - имеется мотивация учащихся к учебному действию в работе над первой ситуацией; - имеется самостоятельное осуществление учебного действия;	5	+/- +/- +/- +/- +/-

	- имеется фиксирование учащимися индивидуальных затруднений в выполнении учебного действия или его обосновании.		+/-
2	Выбранные методы позволяют сформировать заданные образовательные результаты	6	+/-
3	Выбранные приемы позволяют сформировать заданные образовательные результаты	6	+/-
4	Указанная образовательная технология соответствует возрастным возможностям обучающихся.	7	+/-
5	Указанная образовательная технология соответствует функциональным возможностям обучающихся.	7	+/-

Итоговая оценка		Да/нет	преподаватель
Баллы	Отметка		
00	Компетенция не сформирована		
	Компетенция сформирована		

Результатом выполнения практических заданий выступает демонстрация студентами опыта разработки следующих «продуктов»: разработки фрагмента рабочей программы, конспекта занятия, оценочного средства. Предлагаемые методики оценки образовательных результатов являются способами оценки индивидуальных достижений студентов.

#### **Литература:**

1. Виландеберг А.А., Шубина Н.Л. Новые технологии оценки результатов обучения. Уровневое образование: Методическое пособие: СПб.: Академия Исследования Культуры, 2008.- 106с.
2. Хакимова Н.Г., Фаттахова Г.Н. Методические рекомендации по формированию оценочных средств для государственной (итоговой аттестации в рамках профессиональной образовательной программы федерального государственного образовательного стандарта по специальности среднего профессионального образования. Набережные Челны: НИСПТР, 2013.-27с.

**УДК 372.8:881.512**

Ф.Ф. Харисов  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия

## **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье раскрывается влияние лингвокультурологического материала на процесс овладения татарским языком в школах с русским языком обучения.

*Ключевые слова:* воспитательный потенциал, лингвокультурология, татарский язык, школа с русским языком обучения, лингвометодика, компетенция.

F.F. Kharisov  
Kazan Federal University,  
Kazan, Russia

## EDUCATIONAL POTENTIAL OF LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS IN TRAINING TATAR LANGUAGE AT SCHOOLS WITH RUSSIAN LANGUAGE LEARNING

*Abstracts.* The article deals with the influence of linguistic and cultural material in the process of learning the Tatar language in schools with Russian language learning.

*Key words:* educational potential, linguistics, culture, Tatar language school with Russian language learning, linguistic method, competence.

Изучение языка, его собственной истории и истории говорящего на нем народа неразрывно связано с понятием культуры, что, безусловно, связано и с уровнем воспитанности личности. И не случайно, на современном этапе развития общества методика преподавания проявляет большой интерес к проблеме национальной культуры при обучении неродному языку.

В лингвометодике признается необходимость включения национально-культурного компонента (НКК) в процесс обучения языку как одному из важнейших путей трансляции национальной культуры. При этом особую значимость и актуальность приобретает НКК в процессе преподавания татарского языка в школах с русским языком обучения.

Последние годы XX столетия характеризуются проявлением особого интереса ученых к проблеме взаимодействия культур как одному из важных факторов формирования коммуникативной компетенции.

Если в недавнем прошлом в методике обучения неродному языку превалировало грамматикализированное обучение как русскому, так и татарскому языкам в целях формирования языковой компетенции (знания системы языка, его функционально-речевых разновидностей, знания правильного образования, семантики, употребления и функционирования языковых единиц в речи, правил речеобразования и др.), то сейчас курс взят на формирование коммуникативной компетенции у обучающихся. Только языковая компетенция не может обеспечить процесс общения, для говорящего и слушающего недостаточно овладение общим для них кодом, необходимо еще усвоение общих фоновых знаний, ибо коммуниканты должны знать, когда и что говорить, какие социолингвистические факторы могут быть использованы в каждой речевой ситуации.

Коммуникативная концепция обучения неродному языку потребовала усиления работы в сторону формирования и развития видов речевой деятельности. Без учета коммуникативной потребности обучаемых нельзя достичь конечных целей. Обучение нужно вести в тесной связи с языковой и коммуникативной компетенциями, т.е. подразумевается приобретение знаний, умений и навыков для межкультурного общения с носителем изучаемого языка.

С педагогической точки зрения, вопрос межнационального взаимопонимания имеет неоспоримое практическое значение, вследствие чего возрастает необходимость в этнопсихологических и этнопсихолингвистических исследованиях. Знания в этих областях предоставляют учителю возможность свободно ориентироваться в различных ситуациях общения, достичь реального взаимопонимания с учащимися на уроках татарского языка. С помощью изучаемого языка у детей формируются новые представления об образе мира, окружающей нас действительности, поскольку система знаний на этом языке несколько иная. Изучая язык и культуру другого народа, учащиеся усваивают образ мира, видят окружающую действительность несколько иначе, чем представляли до общения на языке носителей иноязычной культуры[3].

Становление полноценного двуязычного индивида зависит не только от взаимодействия родного и изучаемого языков, но не менее значимым в этом процессе является взаимодействие двух культур.

Итак, актуальной и наиболее продуктивной формой обучения языку является его взаимодействие с национальной культурой народа изучаемого языка. Переходным мостиком для адекватной коммуникации с носителями татарского языка, помимо языковедческих, считаются культуроведческие знания. Удовлетворяя языковые потребности детей, мы не должны забывать о другой наиболее важной задаче – формировании бикультурной личности, которая возможна при овладении культуроведческой компетенцией.

Практика убеждает, что живой интерес к татарскому языку возникает у учащихся в том случае, если во время обучения параллельно вводятся материалы по страноведению (ономастике, топонимии (ойконимии, гидронимии) и по родной (русской) культуре. Такой подход, даже если это делается поверхностно, носит большое воспитательно-этическое значение для изучающего второй язык, помогает выявлению общих закономерностей, а в конечном итоге приводит к диалогу культур, гармоничному сосуществованию поликультурного социума.

Приобщение к духовным ценностям, отражающимся в изучаемом языке, литературе (материалы устного народного творчества, тексты и др.), означает вхождение в иную культуру, так как в науке считается разрешенной проблема единства языка и культуры, языка и общества; язык является хранителем национальной культуры; татарскому языку в русской школе следует обучать не только как способу выражения своих мыслей, чувств, но и как источнику получения сведений о культуре татарского народа. Взаимосвязями языка и культуры, языка и общества занимаются такие науки, как лингвистика, социология, социолингвистика, психология, психолингвистика, лингводидактика, этнолингвистика, этнопсихолингвистика.

В языкознании появилось новое направление – лингвокультурология, которое возникло на базе культурологии, этнолингвистики, лингвострановедения, социолингвистики. Лингвокультурология явилась синтезом следующих наук: культурологии и филологии. Лингвокультурология изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования. Предметом ис-

следования является «языковая картина мира», т.е. материальная, духовная культура этноса, выражающаяся в его языке. Как считает Ю.В. Бромлей, к предмету исследования лингвокультурологии можно отнести все: «от орудий труда до предметов обихода, от привычек, обычаев, самого образа жизни людей до науки и искусства, религии и атеизма, морали и философии». В содержательном плане лингвокультурология включает в себя понятия «языковая картина мира», «языковая личность» [1].

Лингвокультурология – это целостная лингвистическая и культурологическая дисциплина, объединяющая многие смежные науки в целях изучения культурного наследия народа, закрепившегося в его языке. Язык способен хранить и передавать из поколения в поколение информацию об окружающем мире.

Лингвокультурологическая потребность и способность русскоязычной личности к восприятию другого языка и другой культуры говорят о том, что уроки татарского языка превращаются во встречу двух языков и двух культур (родного и неродного). С точки зрения дидактики, мы можем говорить даже о триаде: культурное сознание учащихся, сознание носителей изучаемого языка и сознание учителя. При этом учащийся имеет возможность осознать, что его «национально–языковая картина мира» не единственно возможная и единственно адекватная, что есть иная – тех, для кого изучаемый язык родной, не менее правильно отражающая общечеловеческие нужды и интересы. Она должна быть представлена в качестве познавательных ценностей, которые призваны значительно обогащать кругозор носителей изучаемого языка. Язык изучается в целях общения, диалога с людьми другой культуры, для лучшего осознания самого себя, своей культуры.

Значимость лингвокультурологического аспекта связана с тенденцией обновления образовательной системы, усилением внимания к национальным языкам. Как известно, объявленный в 60-е гг. XX столетия курс на создание новой исторической общности – «советский народ» – на практике вел к безнациональному характеру образования в стране.

Необходимость лингвокультурологического аспекта в обучении татарскому языку нетатар и выявление воспитательного потенциала изучаемого предмета требует новые подходы в его преподавании. В последние годы наметилась тенденция не простого заучивания грамматических правил и законов татарского языка, а формирования коммуникативных умений, т.е. усвоения языка как средства общения. Поэтому и учебники татарского языка должны быть составлены на текстовой основе, с учетом приобщения русскоязычных учащихся к материальной и духовной культуре татарского народа, его многовековым обычаям и традициям.

Лингвокультурологический аспект содержания обучения татарскому языку в русской школе должен включать также речевой этикет, татарские слова-реалии, национально–культурные компоненты языковых единиц, имеющие большое воспитательное значение. Слова-реалии охватывают национально–культурный пласт татарской лексики, т.е. это слова, словосочетания, называю-

щие реальные объекты жизни, быта татарского народа; слова и выражения, содержащие национально-культурный компонент: обозначающие предметы и явления татарского быта (*альяпкыч, калфак, белэзек, сандык, муенса*), образцы татарского фольклора («*Үги кыз*», «*Камыр батыр*», «*Шүрәле*»), праздники («*Сабантуй*», «*Нәүрүз*»). Все это требует организации словарной работы и создание продуманной системы поэтапного введения таких слов и выражений в учебники татарского языка для школ с русским языком обучения [2].

Культурологический аспект преподавания татарского языка предполагает наличие экстралингвистического компонента при обучении неродному языку, имеющего образовательное и воспитательное значение.

Анализ ряда учебников татарского языка показал явный недостаток такого учебного материала. В них мало текстов, связанных с традициями, обычаями и бытом народа изучаемого языка. Мифы, предания, т.е. татарский фольклор, а также произведения художественной литературы, как нам представляется, тоже должны занять достойное место в учебниках.

Кроме того, источниками лингвокультурологического материала на уроках татарского языка в русскоязычной школе являются объекты архитектуры и культуры, в которых отражены национальные особенности татарского народа, а также антропологические, этнографические материалы и др.

Как нами было отмечено выше, диалог культур является одной из особенностей реализации лингвокультурологического аспекта в преподавании татарского языка в русской школе. Посредством диалога можно проникнуть в другую культуру и через него познать тайны языка другого народа. Диалог культур способствует формированию и становлению двустороннего двуязычия.

В различных социолингвистических условиях диалог культур осуществляется по-разному. В условиях функционирования в качестве государственных тюркских языков, – пишет Е.А.Быстрова, – целесообразно раскрытие многовековых контактов русского и тюркских народов, взаимодействие их языков, процесс создания общего лексического фонда на фоне культурно-исторических процессов и т.д. [2]. По ее мнению, диалог культур может строиться и на основе сопоставления этнокультурной лексики, с чем мы полностью соглашаемся.

В условиях когда в некоторых регионах Российской Федерации обостряются национальные вопросы, диалог культур приобретает особую значимость и может выполнить функцию гармонизации отношений между народами, что очень важно для воспитания «этнокультурной терпимости». Изучение языка и культуры народа, давшего название республике, это не только средство познания инациональной культуры, но еще большего проникновения в родную культуру. Знание неродного языка помогает лучше узнать особенности родного языка, предоставляет широкие возможности посмотреть на свой язык с другой стороны (Л.В.Щерба).

Сказанное выше подтверждается и в докладе международной комиссии ЮНЕСКО, посвященной глобальной стратегии развития образования в XXI веке. Образование, – как отмечается в этом документе, – призвано способствовать

осознать человеку свои корни, привить ему прекрасное качество – качество уважительного, терпимого отношения к другим культурам, что является важным компонентом установления мира и согласия между народами [3].

Перед государственными образовательными учреждениями республики стоит задача не только создания соответствующих материальных, правовых условий для практического овладения государственными языками Республики Татарстан (понимать устную и письменную речь, уметь выразить свою мысль), но и одновременно воспитания новой личности средствами двух культур.

#### **Литература:**

1.Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – №4. – С. 24–25.

2.Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному. – СПб.: филиал изд-ва “Просвещение”, 2001. – 431 с.

3. Firaz Kharisov and Chulpan Kharisova. Bilingualism and multilingualism in a globalized society // Life Science Journal. – 2014. – P. 439-443. URL:<http://www.lifesciencesite.com>.

<http://www.lifesciencesite.com> lifesciencej@gm ail.com

УДК 372.8:811.512

Ч.М.Харисова  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** В статье раскрываются основные особенности обучения родному языку в условиях реализации нового ФГОС; определяются основные условия обеспечения компетентностного подхода в обучении родному языку; характеризуются универсальные навыки учащихся, которые формируются и развиваются на уроках родного языка.

**Ключевые слова:** стандарт, компетенция, ценности, обучение, воспитание, гуманность, толерантность, общение.

Ch. M. Kharisova  
Kazan Federal University,  
Kazan, Russia

## **COMPETENCE APPROACH TO MOTHER-TONGUE EDUCATION**

**Abstract.** The article describes the main features of the mother-tongue education in the conditions of implementation of the new GEF; the basic conditions defines for ensuring the competency approach in learning the mother-tongue; is also characterized by universal skills of students who formed and developed during the native language lessons.

**Keywords:** standard, competence, values, training, humanity, tolerance, dialogue.

Основной целью обучения родному языку учащихся является реализация требований к результатам основного общего образования, представленных в Федеральном государственном стандарте общего образования, а также формирование в процессе обучения у учащихся русских школ лингвистической, коммуникативной, этнокультурологической компетенций. Объём полученных знаний по родному языку определяется социальными требованиями общества, развитием лингвистической науки и возможностями использования родного языка [1; 3].

Реализация поставленной цели обучения татарскому языку предъявляет школам и гимназиям следующие требования:

- определение значимости родного языка в воспитании гражданственности и патриотизма у учащихся, формировании у них стремления изучать духовные, нравственные и культурные ценности татарского народа;
- воспитание духовно-нравственных качеств, обеспечение гражданского, общественного и личностного развития, творческого потенциала, сохранение и укрепление здоровья учащихся;
- обеспечение преемственности при обучении родному языку;
- обеспечение качественными знаниями учащихся, воспитание их в духе мира, терпимости и гуманного межнационального общения;
- лично-ориентированный подход при обучении и воспитании;
- достижение правильного и свободного использования учащимися в речи знаний, умений и навыков, полученных на уроках родного языка, воспитание грамотной личности, обладающей орфоэпическими, орфографическими и пунктуационными навыками;
- значимость родного языка в воспитании у детей сознательного отношения к будущей профессии и в определении своего места в обществе.
- овладение учащимися знаниями и навыков, соответствующих личностным, общественным, семейным и государственным требованиям;
- организация качественного обучения в равной доступности для всех учащихся, в том числе и для детей с ограниченными физическими возможностями;
- использование внеклассных форм обучения в процессе организации учебно-познавательной деятельности;
- выявление и развитие одаренных детей через привлечение их в образовательную и общественную деятельность, в том числе, опираясь на деятельность дополнительных образовательных учреждений;
- организация обучения с учетом мнений учащихся, родителей и широкой общественности;
- воспитание доброжелательного отношения к месту проживания (деревня, город, район, посёлок) учащихся, с этой целью проведение интегрированных уроков родного языка с литературой, географией, историей и обществознанием.

Основные задачи обучения родному языку в русской школе:

1. Усиление мотивации к изучению языка, заложенной в начальных классах, уважительное отношение к своей национальности, языку, а также воспитание положительного отношения к представителям других национальностей и их духовному наследию.

2. Последовательное обучение в соответствии со всеми разделами татарского языкознания.

3. Освоение различных способов искусства общения; обучение красивому и грамотному общению на родном языке.

4. Совершенствование умений и навыков устной и письменной речи. Обучение пользоваться всеми возможностями родного языка в повседневной жизни.

5. Бесперывное получение знаний и накопление опыта коммуникации посредством родного языка.

6. Формирование навыков использования родного языка как средства получения знаний по другим предметам.

7. Привлечение учащихся к изучению наследия татарской национальной культуры.

8. Учет взаимосвязи образовательных и воспитательных задач. Обратить внимание на воспитательное значение при выполнении письменных работ (изложений и сочинений).

9. Совершенствование логического мышления учащихся. Умение связно, доступно и последовательно излагать свои мысли на родном языке в устной и письменной форме.

10. Совершенствование умений и навыков чтения, письма, работы с учебником, дополнительной и справочной литературой.

Учитывая, что большинство учащихся общаются на русском языке и что языком обучения в школе является русский, при изучении отдельных тем важно обратить внимание на сопоставление с русским языком.

Обучение связной речи является последовательной и важной задачей учителя. Необходимо обучить учащихся грамотно, красиво, доступно говорить, писать, понимать и уметь объяснять написанное, выражать своё мнение, заниматься творческой деятельностью на родном языке. Развитие связной речи на уроках родного языка обычно ведется в трех направлениях:

- первое направление предполагает освоение литературных норм языка;

- второе направление предполагает обогащение словарного запаса учащихся и грамотное использование языковых единиц.

- третье направление предполагает обучение учащихся связно и доступно излагать свои мысли в устной и письменной форме. Это направление реализуется при написании сочинений и изложений, анализе художественных произведений во время урока и внеурочных мероприятий.

Организация учебной деятельности учащихся в соответствии с вышеизложенными требованиями и задачами создает реальные условия обеспечения компетентного подхода к обучению родному языку:

- коммуникативной компетенции, предполагающей овладение всеми видами речевой деятельности, являющейся совокупностью знаний, умений и навыков понимания речи окружающих и изложения своих мыслей; обеспечивающей свободное общение на современном татарском литературном языке в устной и письменной формах, развитие навыков связной речи, усвоение грамматического строя речи, способность к речевому взаимодействию на родном языке с учетом интересов, психологических особенностей учащихся средних классов в различных ситуациях общения, результативное использование знаний и навыков, полученных на уроках;

- лингвистической компетенции, создающей условия для систематизации знаний о языке, его устройстве, развитии и функционировании, формирования способности к лингвистическому анализу, овладения основными нормами татарского литературного языка, обогащения словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; умения пользоваться различными видами лингвистических словарей;

- этнокультурологической компетенции, включающей в себя сведения о языке, как национально-культурном феномене, предполагающей работу с текстами, отражающими национальные особенности как средства нравственного, эстетического воспитания и обучения речи учащихся; знание особенностей быта, традиций, а также произведений изобразительного искусства, устного народного творчества; владение нормами татарской литературной речи, осознание через них национально-культурных особенностей народа, языка как средства межнационального общения; осознание взаимосвязи языка и истории народа [2].

Компетентностный подход при обучении языку способствует формированию и развитию следующих универсальных навыков:

- получение навыков работы в составе группы. Владение ученика навыками совместной работы с учителем и одноклассниками учит его приемам практической деятельности на морально-нравственном и психологическом уровнях;

- обучение приемам решения различных задач, готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к речевому самосовершенствованию;

- изучение языка предполагает развитие речевой деятельности, что в свою очередь стимулирует совершенствование коммуникативной компетенции при усвоении родного языка.

Совершенствование и развитие навыков работы с информацией приводит к следующим результатам

- умение систематизировать, сравнивать, исследовать и обобщать, самостоятельно объяснять информацию, добытую из готовых источников;

- в ходе работы с отдельными текстами выделять основную мысль кратко и точно довести до учащихся в графической форме (таблица, схема, карта или диаграмма)

- умение заполнять или дополнять готовые таблицы, схемы и графические рисунки; для этого необходимо научиться находить информацию из различных источников, используя современные технические средства; уместно, в меру и грамотно пользоваться интернетом.

Таким образом, в результате компетентностного подхода в обучении родному языку учащиеся приобретают:

- умения представлять историко-географический образ родины на уроках родного языка, знания по истории и географии, культурному наследию и традициям родного края;

- знания по общественно-политическому строю страны, хронологии исторических событий в рамках изучаемых тем на уроках языка; знание государственных символов: герба, флага и гимна, государственных праздников;

- понимание и знание своих прав и обязанностей, традиций, культуру, её ценностей как гражданина страны.

### **Литература**

1. Харисов Ф.Ф. Яңа юнәлештәге дәреслекләр төзү – тормыш таләбе // *Международный тюркологический симпозиум, посвященный памяти ак. Э.Р.Тенишева. – 16-19 окт., 2013г. – Казань, 2013. – С. 307-312.*

2. Харисова Ч.М. Воспитательный потенциал литературных произведений в процессе изучения филологических дисциплин // *Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы. - Казань, 2013. - С. 276-278.*

3. Kharisov F., Kharisova Ch. *Innovations in non-native language educations1 // April 24 - 25, 2014. » Papers » Volume 2.*

**УДК 371.893**

*Г.М.Хафизова*

*Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, г. Набережные Челны, Россия*

## **ПРОБЛЕМА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования, связанные с выявлением содержания поликультурного образования будущих педагогов-психологов, сущностью поликультурной компетентности данных специалистов, определением условий формирования поликультурной компетентности педагога-психолога; приведены некоторые формы учебной работы, направленные на формирование поликультурного образования будущих педагогов-психологов.

*Ключевые слова:* поликультурность, толерантность, этноцентризм, этнические стереотипы, поликультурное образование.

*Khafizova G.M*

*Naberezhnye Chelny Institute of socio-pedagogical technologies and resources, Naberezhnye Chelny, Russia*

## **MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE EDUCATIONAL**

## PSYCHOLOGISTS

***Abstract.** The article presents the results of studies related to the identification of the content of multicultural education of future educational psychologists, the essence of multicultural competence of these specialists, determine the conditions of formation of a multicultural competence educational psychologist; are some forms of educational work aimed at creating multicultural education of future educational psychologists.*

***Key words:** multiculturalism, tolerance, ethnocentrism, ethnic stereotypes, multicultural education.*

В настоящее время общество становится поликультурным, но в также существуют проблемы непонимания, конфликты в межкультурных отношениях. В результате есть необходимость сообщества развиваться в рамках поликультурности, толерантного отношения к культурному многообразию и культурным традициям других народов.

Проблема формирования толерантности в межнациональных отношениях в российском образовании решается путём поликультурного образования.

В нашем вузе обучаются студенты различных культурных, национальных, социальных групп. Иногда наблюдаются случаи агрессивности и проявление неуважения по отношению к национальным различиям среди наших студентов.

Проблема поликультурного образования будущих педагогов-психологов в процессе обучения является актуальным и способно повлиять на становление нравственных отношений с субъектами их будущей профессиональной деятельности.

Понятие «поликультурность» означает образовательное пространство, в котором языковое, культурное и духовное разнообразие. В результате понятие поликультурно образованной личности предполагает понимание и принятие ею языка, культуры другого народа. Соответственно, поликультурность лежит в основе формирования толерантности: доброжелательного, дружелюбного отношения к другим народам, готовности прийти им на помощь, вступать с ними в диалог, быть терпимыми к различиям, что возможно только при изучении и знании их культуры. Поликультурность это важное условие устойчивого социального развития, обеспечивающие интеграцию каждого человека в мировое культурное и образовательное пространство [1].

Понятие «поликультурная компетентность» будущего педагога включает в себя: опыт толерантных отношений и взаимоотношений в многокультурном обществе, проявляемых как диалог различных культур; эмоциональная устойчивость к культурным отличиям; готовность к ценностному отношению к другому; способность к эмпатии; отсутствие негативных культурных стереотипов.

Формами работы по воспитанию поликультурной компетентности студентов могут быть:

- Лекции, семинары и лабораторные занятия;
- Тренинги;
- Проектная деятельность, научно - исследовательская работа.

Для выявления уровня поликультурной образованности и готовности бу-

дущего педагога-психолога к организации межнационального общения учащихся необходимо провести анкетирование (на знание названий народов России, где они проживают, чем занимаются и т.п.). Результаты помогут будущему педагогу-психологу осознать свои пробелы в данной области с тем, чтобы их ликвидировать. На лекционных и семинарских и лабораторных занятиях внимание студентов необходимо заострить на определении используемых понятий и общих вопросах поликультурной образованности: ее задачах, содержании, формах, методах, средствах и видах работы с учащимися. Проблемы, выносимые на обсуждение во время занятий: это выявить знания обучающихся о народах, для которых Россия является этнической родиной (самоназвания, прозвища народов, места их проживания); определить сущность ряда понятий: этнос, этнопедагогика, этнотолерантность, культура межнационального общения, поликультурное образование и др. Важно обсудить как проявляются в поведении и суждениях людей этноцентризм и этнические стереотипы с конкретными примерами из жизни.

Этноцентризм – это взгляд на мир через призму этнической идентификации. Жизненные культурные процессы при этом оцениваются через традиции этнического самосознания, которое выступает в качестве идеального образца.[1] Этноцентризм часто выступает препятствие для взаимодействия людей, но в то же время играет положительную функцию, в том, что способствует поддержанию позитивной этнической идентичности и сохранению этноса. Этноцентризм не предполагает обязательной враждебности к другим народам и может сочетаться с терпимостью в оценке их культур. Этноцентризм, при котором объективная оценка своего этноса сочетается с попыткой понять особенности чужой группы, можно назвать благожелательным и гибким. Если же, люди убеждены в превосходстве своей этнической группы, судят о чужих ценностях, исходя из собственных, при этом стремятся навязать их другим, то это воинственный этноцентризм и выражается в ненависти, недоверии, страхе и обвинении других народов [2]. На степень выраженности этноцентризма оказывают влияние социальные факторы (социальная структура, государственная политика, объективный и субъективный характер межэтнических отношений). Чтобы преодолеть этноцентризм, необходимо научиться изучать и анализировать другие культуры, понять механизмы социального поведения представителей разных национальных культур, постараться овладеть навыками взаимодействия. Например, при оценке негативного поведения человека (другой группы) желательно подумать о причинах такого поведения, увидев его связь с природными и историческими условиями, т.е. средой обитания людей определенной группы. Это позволит выработать терпимое отношение к этнической группе и изменить свои моральные оценки. («Если бы я оказался в таких условиях, возможно, вел себя так же как они»).

Этнический стереотип – это схематизированный образ с эмоционально-этнической окраской, сложившейся по отношению к конкретному народу. Этнические стереотипы усваиваются еще детьми и используются ими задолго до воз-

никновения их собственных мнений [1]. Стереотипы характеризуются достаточной стабильностью, но их содержание иногда может меняться, при поступлении новой информации. Причинами возникновения этнических стереотипов являются не психологические, а социальные факторы. Практически всегда этнические стереотипы относительно своей группы отличаются большей позитивностью, чем образы представителей других этнических групп. Для выявления представлений студентов и старшеклассников о тех или иных народах можно использовать разные задания:

- Дать характеристику представителей определенной этнической группы (русские, татары, чувашаи, марийцы, туркмены и т.п.) и нужно определить к какому именно она относится;
- Из ряда оценок и представлений о своем народе, других народов (трудолюбивые, ленивые, простодушные, хитрые, щедрые, расчетливые и т.п.) выделить оценки отвечающие общему представлению о народах;
- На основании анализа данных, полученных в ходе выполнения предыдущих заданий, составить обобщенный словесный портрет представителя определенного народа и обсудить результаты.

Семинарские занятия можно строить на материалах проектной деятельности и научно-исследовательской работы студентов:

1. В рамках изучения этнопедагогических традиций воспитания у конкретных народов России, все студенты (индивидуально или в малых группах) готовят реферат, посвященный одному из народов, а затем на занятии знакомят остальных с его традициями воспитания, используя презентации демонстрирующие изобразительный материал, иллюстрирующий народные костюмы, народные промыслы, обычаи, традиции, праздники, приводя примеры из фольклора, описания и проведения детских игр;
2. Творческий проект по организации музея - этнографического комплекса в системе дополнительного образования учащихся;
3. В процессе обсуждения результатов данных самостоятельной работы (исследовательских заданий) студентов, таких как:
  - привести примеры и факты влияния народной педагогики на ваше собственное воспитание: назидания бабушки, внушения отца, советы матери, пожелания старших товарищей;
  - подобрать пословицы и поговорки о семейном воспитании (народов Поволжья), провести их анализ (воспитательное значение для подрастающего поколения);
  - составить программу фольклорно-этнографического праздника для учащихся;
  - исследование – опрос (на практике: среди родителей учащихся, коллег по работе собрать материал на тему «Календарные и семейные обряды в сознании современного человека» или «Использование элементов народных костюмов в современной одежде», а выводы представить на занятии;
  - собрать материал для выступления на тему «Национальные мотивы (народов Поволжья) в имидже современной моды».

Данная работа поможет выявить важные моменты и идеалы воспитания у разных народов России, особенности его этнопсихологии, и определить те позитивные идеи, на которых может опереться педагог-психолог в воспитательной работе с учащимися.

4. Предметом специального обсуждения может быть проблема влияния религии на воспитание подрастающего поколения, т.к. религиозные представления наложили свой отпечаток на этикет, мораль, проявляющиеся в современном поведении. Например, у русских – сострадательность, умение почувствовать чужую боль, как свою, сложилось под влияние православия. Чувство собственного достоинства для мужчины, а для женщины стыдливость и застенчивость сложилось под влиянием ислама. Не зная особенностей религиозных верований, на протяжении веков формировавших ментальность народов, невозможно наладить продуктивное сотрудничество в поликультурном пространстве будущему педагогу.

5. Решение педагогических задач с составлением возможной модели поведения.

6. Проведение ролевых, деловых игр («Диалог культур»).

Будущему педагогу-психологу нужно быть готовым к решению педагогических задач, учитывая полиэтничный состав учащихся. Формирование умений решать педагогические задачи по взаимодействию с учащимися разных национальностей, культур - процесс освоения специальной сферы общественного опыта. В результате происходит поликультурное образование будущих педагогов-психологов, как процесса становления толерантных отношений студентов из различных культур друг к другу, представителям других национальностей и к субъектам их будущей профессиональной деятельности; позитивного взгляда на культурный плюрализм; формирования опыта сотрудничества с представителями различных культур.

#### **Литература:**

1. *Философия. Энциклопедический словарь. М., 2004.*

2. *Бережнова, Л.Н., Набок, И.Л., Щеглов, В.И. Этнопедагогика. М., «Академия». 2008.*

**УДК 159.9(075.8)**

*Е. В. Царева  
Мордовский государственный  
педагогический институт им. М. Е. Евсевьева  
г. Саранск, Россия*

### **РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ»**

*Аннотация. В статье раскрываются возможности развития толерантности студентов в процессе изучения курса «Психология этнического самосознания и межкультурного общения»; определяется неоднозначность и многомерность понятия «толерантность», анализируются основные аспекты и уровни проявления толерантности педагога.*

*Ключевые слова: толерантность, виды и уровни проявления толерантности, развитие толерантности, курс «Психология этнического самосознания и межкультурного общения».*

*E. V. Tsareva  
Mordovian State Pedagogical Institute  
named after M. E. Evseyev  
Saransk, Russia*

## **THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' TOLERANCE IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE «PSYCHOLOGY OF ETHNIC IDENTITY AND INTERCULTURAL COMMUNICATION»**

*Abstracts.* The article reveals the possibility of the students' tolerance development in the process of studying the course «Psychology of ethnic identity and intercultural communication»; the ambiguity and multi-dimensional character of the notion of «tolerance», analyses the major aspects and levels of tolerance of the teacher.

*Key words:* tolerance, the types and levels of tolerance, development of tolerance, the course «Psychology of ethnic identity and intercultural communication».

Уровень толерантности каждого человека характеризуется его личными качествами, социальной зрелостью, нравственностью, культурой. Толерантность способствует успешному межличностному взаимодействию и отношениям в обществе. Этим объясняются те усилия, которые предпринимают на современном этапе разные социальные и государственные институты для развития в обществе высокого уровня толерантности [3; 11].

Хотя в последнее время термин «толерантность» достаточно широко используется в философских, психолого-педагогических и социологических исследованиях [1; 2; 4; 6; 7], он имеет неоднозначное значение и нуждается в уточнении.

Исходя из характеристик, которые даются в словарях, практики использования термина «толерантность» в психологической литературе, можно обозначить два основных психологических значения данного понятия. Во-первых, толерантность следует рассматривать как феномен межличностного общения, который свидетельствует о способности коммуникатора быть терпимым к индивидуальным особенностям партнера, принимать его таким, какой он есть. Во-вторых, данное понятие обозначает особенности организации индивидуального поведения человека в сложных или неблагоприятных условиях профессиональной деятельности или жизнедеятельности [9: 86].

Толерантность является профессионально значимым качеством личности учителя и проецируется в виде социальной толерантности и психологической толерантности. Наличие социальной толерантности позволяет учителю эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, а сформированная психологическая толерантность обеспечивает высокую устойчивость учителя к многочисленным профессиональным стрессам и способствует

эффективному построению профессиональной карьеры. В профессиональной деятельности педагога толерантность проявляется на личностном, когнитивном, эмоциональном, поведенческом и вербальном уровнях.

Личностный уровень толерантности представляет ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают ценность уважения человека как такового. Толерантность на когнитивном уровне заключается в осознании и принятии педагогом сложности, многомерности жизненной реальности и вариативности ее восприятия, понимания и оценивания разными людьми, а также относительности, неполноты и субъективности собственных представлений и своей картины мира. Вербальный компонент ограничивается «знаниевой составляющей». Эмоциональный аспект толерантности педагога проявляется в способности к эмпатии. Поведенческий аспект толерантности включает в себя способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения, готовность к толерантному отношению к высказываниям других, способность к конструктивному взаимодействию, толерантное поведение в напряженных ситуациях при различиях в точках зрениях, столкновении мнений или оценок [10: 87].

Толерантность – это активная нравственная позиция и психологическая готовность педагога к конструктивному взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса. Являясь социально-психологической категорией, она проявляется в установке на принятие другого человека, на эмпатическое понимание, на открытое и доверительное общение [9]. Поэтому необходимо уделять внимание развитию толерантности студентов в процессе вузовской подготовки в условиях основного и дополнительного образования.

Эффективным средством развития толерантности студентов, на наш взгляд, является курс «Психология этнического самосознания и межкультурного общения», который изучается слушателями дополнительной программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», организованной в рамках сетевого взаимодействия с Институтом психологии и образования Казанского федерального университета по проекту «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия», а также в рамках реализации проекта 2.1.2. «Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» Программы стратегического развития МордГПИ.

Курс «Психология этнического самосознания и межкультурного общения» разработан О. Г. Лопуховой, кандидатом психологических наук, доцентом кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования

К(П)ФУ, и направлен на развитие понимания специфики межличностного и межгруппового взаимодействия с позиций этнической толерантности и развития позитивного этнического самосознания.

Целью нашего исследования стало выявление потенциала курса «Психология этнического самосознания и межкультурного общения» для развития толерантности студентов. В исследовании приняли участие студенты 3-х курсов МордГПИ – слушатели дополнительной программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» в количестве 25 человек. Результаты диагностики исходного уровня толерантности (экспресс-опросник «Индекс толерантности» [8]) студентов перед началом обучения показали, что для большинства испытуемых характерен низкий (12 чел. – 48%) и средний (9 чел. – 36%) уровни развития толерантности. Социальная толерантность проявляется у 14 (56%) человек, этническая толерантность сформирована у 4 (16%) студентов, толерантность как черта личности проявляется у 7 (28%) человек.

По результатам исследования вопросника по измерению толерантности [8], мы выявили, что чувствительность к толерантности развита у 9 (36%) студентов, не проявляется чувствительность к толерантности у 16 (64%) человек.

Таким образом, у большинства студентов толерантность сформирована недостаточно, что может вызывать затруднения при организации взаимодействия в поликультурном образовательном процессе.

В процессе осуществления исследования мы пришли к выводу, что для развития толерантности студентов традиционные лекционно-семинарские формы подходят недостаточно, необходимы иные средства, запускающие механизм саморазвития толерантности. Это возможно, на наш взгляд, при включении будущих педагогов-психологов в рефлексивную деятельность посредством фасилитативного подхода при изучении курса «Психология этнического самосознания и межкультурного общения».

Для развития толерантности в процессе лекционных и практических занятий студентам предлагались вопросы, связанные с этнопсихологическими проблемами современности и особенностями межличностного, межнационального общения [5: 115]. Студенты выявляли этнопсихологические черты представителей разных культур, проводили сравнительно-сопоставительный анализ обычаев, традиций различных народов; анализировали психологические причины и факторы конфликтности внутриэтнических и межэтнических взаимоотношений, овладевали техникой общения с учетом национального характера, разрабатывали стратегию профилактики и разрешения межэтнического конфликта в школьной практике и т. д.

Задания выполнялись в микрогруппах, т.к. групповые формы работы интенсифицируют процесс общения, ставят студентов перед необходимостью выработать коллективные решения и обосновывать свою точку зрения, развивают навыки профессионального толерантного общения, обогащают опыт социального взаимодействия личности.

С целью развития толерантности студентов на занятиях использовались технологии активного обучения, такие как дискуссии, «круглый стол» на темы

«Возможности и социальные механизмы межнациональной солидарности», «Воспитание толерантности укрепление межнационального сотрудничества и взаимопонимания» и т.д., импровизации научных конференций, родительских собраний, этнических праздников, презентаций; элементы тренинга; ролевые игры.

Студенты подбирали методы и методики для оценки толерантности и этнического самосознания представителей разных культурных групп, составляли методическую копилку диагностирующих и развивающих этническое самосознание и межкультурное общение методик и техник. Итогом изучения курса стала разработка плана-проекта «Проектирование работы психолога по диагностике и развитию этнического самосознания и межэтнической компетентности в образовательном учреждении».

Следует обратить внимание, что преподаватель выступал не как информатор, транслятор знаний или контролер, а становился в позицию фасилитатора, содействующего саморазвитию студентов. Преподаватель не передавал готовые образцы толерантного поведения, а создавал, вырабатывал их вместе со студентами. При этом личностные установки и ценность межличностной толерантности не «внедрялись», а «выводились» – осознавались, признавались, понимались и принимались самими участниками образовательного процесса на основе целенаправленно организованной рефлексивной деятельности.

Данные, полученные при сравнении результатов первичной диагностики и итоговой диагностики, показывают, что у студентов произошли существенные положительные изменения по всем первоначальным показателям. Так, например, прослеживается положительная динамика в развитии толерантности: низкий уровень толерантности характерен для 4 (16 %) человек, средний уровень для 12(48%) человек, высокий уровень толерантности продемонстрировали 9 (36%) студентов. Отмечена динамика в изменении чувствительности к толерантности. Она стала более развита у 16 (64 %) студентов, не проявляется чувствительность к толерантности у 9 (36%) человек.

При помощи метода G – критерий знаков мы определили, что повышение уровня толерантности студентов следует считать статистически значимым на 0,05 % уровне.

Полученные данные подтверждают наше предположение о том, что курс «Психология этнического самосознания и межкультурного общения» является продуктивным средством развития толерантности студентов, позволяет обеспечить готовность к сотрудничеству с учениками, их родителями, коллегами, перевести будущего психолога с позиции объекта развития толерантности в позицию субъекта ее развития. Студент сознательно и ответственно включается в процесс самосовершенствования, осознанно подходит к решению межэтнических, социокультурных проблем в осуществлении психолого-педагогического сопровождения развития поликультурной личности.

#### ***Литература:***

*1. Алексеева Е. В., Братченко Л. С. Психологические основы толерантности учителя //Монологи об учителе. – СПб. : СПбАППО, 2003. – С. 165–172.*

2. Асмолов А. Г., Солдатова Г. У, Шайгерова Л. А. О смыслах понятия «толерантность» //Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М. : МГУ, 2001. – С. 8–18.
3. Беленкова Л.Ю., Кечина М.А. Психологические и педагогические аспекты проблемы формирования и развития толерантности в рамках школьного образования //EuropeanSocialScienceJournal. – 2014. № 4-2 (43). С. 269-275.
4. Кристалл Г. Аффективная толерантность //Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – №3. – С. 34.
5. Малявина С. С. Особенности эмоционального отношения к религиозной культуре в среде современной молодежи (кросскультурное исследование) / Сибирский психологический журнал – 2014. - № 52. – С. 115-128.
6. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – М. : АСТ, 2007. – 407 с.
7. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: Пер. с англ. В 2т. – М. : Вече, АСТ, 2000. – Т. 2. – 560 с.
8. Солдатова Г. У. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности /[Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и др.] – М.:МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
9. Царева Е. В. Толерантность как структурный компонент личности педагога //Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2010. – №4 (4). – С. 86-89.
10. Царева Е. В. Толерантность как профессионально значимое качество личности учителя //Интеграция образования. – 2011. № 4. С. 86.
11. Чаткина С. Н., Рябова И. Г. Экспериментальное исследование готовности учителя к формированию толерантной личности школьника в многонациональной социальной среде//Гуманитарные науки и образование. – 2012. № 4. С. 63-66.

**УДК 37:372.8**

*Т.А. Челнокова  
Институт экономики, управления и права, г.Казань, Россия*

## **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ БУДУЩИМ ПЕДАГОГОМ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности организации профессионального образования для развития креативного потенциала будущих педагогов, представлены условия актуальные для подготовки педагога-креатора.*

***Ключевые слова:** креативность, креативный потенциал личности, формы креативной деятельности, подготовка будущих педагогов.*

*T.A. Chelnokova  
Institute of economy, management and law  
Kazan, Russia*

## **THE DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' CREATIVE POTENTIAL IN THE COURSE OF STUDYING THE PROGRAM OF PROFESSIONAL EDUCATION**

**Abstract.** *The article deals with the peculiarities of arrangement of the professional education for development of the creative potential of the future teachers, presents the conditions actual for training of a creator-teacher.*

**Key words:** *creativity, creative potential of personality, forms of creative activity, training of future teachers.*

Инновационный характер развития современного образования определяет необходимость подготовки будущего педагога к активному и компетентностному участию в преобразовательных процессах, происходящих в учреждениях образования. Участие педагога в преобразовательной деятельности предполагает умение генерировать новые идеи, продуктивно и творчески мыслить. Названные умения рассматриваются в качестве главных составляющих креативности.

Понятие «креативность» раскрывалось в исследованиях зарубежных (П. Джаксон, Дж. Гилфорд, Е. П. Торренс и др.) и отечественных авторов (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Д.В. Ушаков и др.). При определенном разногласии понятийного статуса креативности, настоящий термин используется для обозначения особенностей мышления, способностей и качеств личности, благодаря которым генерируется рождение новой и полезной идеи, происходит создание нового продукта. Креативный потенциал личности – это совокупность интеллектуально-творческих способностей человека, используемых им в деятельности.

Процесс формирования интеллектуально-творческих способностей может целенаправленно протекать под воздействием педагогического фактора. Стандартизация современного профессионального образования предусматривает создание условий для творческого развития будущих специалистов независимо от направления и профиля образования. В реализации задач профессионального образования будущих педагогов создание условий для развития интеллектуально-творческих способностей студентов имеет особое значение. Среди показателей результативности освоения будущим педагогом образовательной программы профессионального образования - его готовность и способность к творческой реализации себя в профессии.

Креативный потенциал педагога отражает меру его возможностей к творческой самореализации в педагогической деятельности. Развитие настоящего потенциала личности у студентов в процессе профессиональной подготовки обеспечивает потребности образовательных организаций в креативном педагоге, который станет активным участником инноваций.

Анализируя психологические концепции креативности, Л.Я Дорфман, обращается к модели R.A. Beghetto, J.C. Kaufman и J. Vaxter, в ней выделяются четыре категории креативности [1: 81]. Выведенная авторами модели прокреативность (третья категория) обозначается ими как уровень профессионального творца (креатора). Воспитать педагога-творца – актуальная задача деятельности учреждений профессионального образования. Ее решение предполагает:

- постижение организаторами профессионального образования сущности современных концепций креативности;

- аналитическое осмысление содержания программ педагогического образования, условий их реализации с позиции педагогической науки и передовой педагогической практики;

- соединение результатов постижения и осмысления в единую концептуальную основу деятельности учреждений профессионального образования, осуществляющих подготовку по направлению «Педагогическое образование».

Можно выделить некоторые направления деятельности учреждений профессионального образования в развитии креативного потенциала личности будущего педагога. Одно из них должно предусматривать действия, стимулирующие развитие у студента потребности в творчестве. Через понимание будущим педагогом ценностей творческой активности, ее профессиональной и личностной значимости происходит рождение у него нового отношения к любым формам креативной деятельности.

Для формирования у студентов установки на креативность, как формы саморазвития и самоактуализации в педагогической деятельности, возможно использование большинства дисциплин, включенных в содержание подготовки педагогов. Системность, рациональность использования возможностей учебных дисциплин каждого цикла в формировании установки на творческий подход к учению и (или) к труду – одно из условий воспитания педагога-креатора. А наличие образца для подражания в лице креативного преподавателя вуза позитивно влияет на воспитание творческого учителя, воспитателя. (Роль образца для развития творческих способностей у подрастающего поколения отмечает В.Н. Дружинин [2].)

Другим условием, позволяющим повысить готовность будущего педагога к творчеству и инновациям, является сформированность у него четкого представления о тех объектах, к преобразованию (изменению) которых он должен быть готов. К показателям данной готовности можно отнести наличие у студента достоверных знаний о педагогических объектах, наличие знаний и представлений о поисках новых путей и способов их преобразования, владение навыками саморефлексии. Реализация заданного условия в процессе изучения будущим педагогом дисциплин профессионального цикла и прохождения им практики предполагает активное использование интерактивных моделей обучения, творческий характер заданий к семинарам и практикумам, активное включение студента в научно-исследовательскую и проектную деятельность.

Организация учебной деятельности студента с ориентацией на те или иные параметры креативности (по Дж. Гилфорду к ним относятся: способность к обнаружению и постановке проблем, способность к генерированию и др.) станет основой оформления и объективизации форм креативного развития личности. Управление процессом развития креативным потенциалом личности будущего педагога предполагает акцент на составляющие креативности в организации образовательного процесса. В центр внимания преподавателя вуза (суза) должны войти креативное мышление, творческое воображение, а организация образова-

тельного процесса должна быть построена таким образом, чтобы будущий педагог имел возможность осмыслить каждый вид осуществляемой им учебной деятельности с точки зрения проблемы собственного развития.

В этой связи в работе с будущими педагогами особое значение приобретает психотехника. Обучение студентов технике воздействия на психические процессы человека может быть организовано в рамках целого ряда дисциплин вариативной части учебного плана. Психотехнические упражнения имеют огромный потенциал для развития образно-чувственного мышления, воображения, фантазийности. Знакомство будущего педагога с арсеналом профессиональных техник психолога с точки зрения их возможностей в организации преподавания школьных предметов является значимым компонентом единой системы деятельности вуза по развитию креативного потенциала личности. Продемонстрируем возможности применения психотехник в обучении на примере некоторых заданий, предназначенных для подготовки учителей истории:

- представить в образе растения представителей династии Рюриковичей;
- «изменить» ход развития события (сфантазировать свое участие в нем, предложить свои варианты развития, например, Великой Французской революции, войны между Великобританией и ее колониями в Северной Америке);
- мысленно нарисовать картину, отражающую один из фрагментов истории России 18 века и т.п.

На основе настоящих заданий могут быть построены практикумы, семинарские занятия. Системный характер их применения в обучении студентов может стать гарантом качества освоения содержания учебных дисциплин благодаря тому, что открывается новый канал познания – чувствование прошлого, стимулируется развитие правополушарной активности. Культура чувствования, формируемая в процессе учебных занятий, построенных на основе психотехники, имеет огромное значение в развитии креативного потенциала личности.

В развитии креативного мышления студентов актуальными являются задания, построенные на основе символической аналогии. Особые возможности для воспитания педагога-креатора имеет метод синектика (сравнение несравнимого). Включение заданий, созданных на основе метода синектика (например, сравнить управление автомобилем и управление классом), позволяет глубже проникнуть в те или иные изучаемые явления и процессы, способствует развитию метафорического мышления.

Сравнение несравнимого, поиск символов к социальным или природным явлениям с созданием их образа мысленно или на бумаге становится двигателем в освоении студентом содержания профессионального образования, повышении качества его подготовки. Нестандартность заданий, выполняемых на этапе профессионального образования, имеет огромное значение для подготовки нового учителя (воспитателя). Разрушаются его ориентиры на традиционную модель обучения, появляется желание использовать в будущей педагогической деятельности новые техники. При этом, предусматривая возможность самостоятельной

подготовки студентами заданий, построенных на основе психотехники или символической аналогии, преподаватель формирует у них опыт деятельности, который найдет практическое воплощение в профессиональном будущем.

Эффективность реализации приобретенного потенциала креативности в профессии не будет достигнута, если в настоящем студент не научится выстраивать будущую образовательную деятельность на основе уже существующих методик обучения, ориентированных на развитие творческого потенциала обучающихся. Создание учебных ситуаций, которые предполагают разработку студентами заданий на основе приемов «отсроченная отгадка», «удивляй», «фантастическая добавка» и т.п., описанных А.А. Гином [4], - важная составляющая системы подготовки креативного педагога.

В современной педагогической практике высшей школы накоплен богатый арсенал методик обучения, ориентированных на развитие личности студента. Формирование у студента установки на необходимость их применения в педагогической деятельности не только с учетом специфики предмета, возрастных особенностей детей, но и с акцентом на собственную креативность, которая предполагает генерирование новых идей или продукта (новые элементы методики, креативные задания,...), выступает частью общей модели деятельности вуза в развитии креативного потенциала будущего педагога.

Для формирования креативности у студента необходимо создание и специальных условий, благодаря которым усилится позитивное влияние среды на развития креативных качеств личности. Среди креативных качеств личности - способность пойти на риск, конструктивное восприятие критики, любознательность и др. Понимание преподавателем высшей школы значения данных качеств в воспитании нового педагога стимулирует появление определенных изменений в системе образовательных отношений. Концептуально значимыми идеями для построения данных отношений, ориентированных на развитие выше названных качеств, могут быть идеи В.Н. Дружинина. Он отмечает в качестве необходимых условий развития креативности следующие:

- отсутствие регламентации предметной активности (регламентированного образца);
- наличие позитивного образца творческого поведения;
- создание условий для подражания;
- социальное подкрепление творческого поведения [2: 219].

Воспитание педагога-креатора предполагает поддержку любых выражений его нестандартности, революционности со стороны старших. Социальное подкрепление будущего педагога заключается в поддержке любых проявлений готовности студентов изменить мир. Поддерживая установку студентов на преобразования будущей среды их профессиональной деятельности, необходимо, однако, формировать и чувство ответственности за планируемые преобразования, умение видеть риски и оценивать допустимость их. Важной задачей воспитания будущего педагога становится формирование у него критического мышления. Способность критически мыслить, развиваемая на основе методики «Развитие критического мышления средствами чтения и письма», является одним из

показателей результативности работы вуза в подготовке будущих педагогов к продуктивной творческой деятельности.

**Литература:**

1. Дорфман, Л.Я. Уровни и типы креативности: анализ современных психологических концепций // Психологический журнал. 2015. Т. 36, №1. С.81 -90.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. — М., 1965. — С.124–145.
4. Гин, А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителей. — 13-е изд. — М.: ВИТА-ПРЕСС, 2013. — 112 с.

Т.А Челнокова, Ю.Ю. Сабирянова  
Институт экономики, управления и права  
г. Казань, Россия

## ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*Аннотация.* В статье раскрываются основные направления и содержание деятельности в формировании ИКТ компетенций будущего педагога. Рассмотрены проблемы информационной культуры.

*Ключевые слова:* ИКТ-компетентность, «цифровые аборигены», Интернет-технологии, информационная культура.

T.A.Chelnokova, Y.Y.Sabiryanova  
Institute of Economics, Management and Law  
Kazan

## ICT-COMPETENCE FND INFORMATIONCULTURE OF FUTURE TEACHERS

*Abstract.* The article describes the main areas of content and activity in the formation of ICT competencies of future teachers. Considered in information culture problems.

*Keywords:* ICT competence, "digital natives", Internet technologies, information culture.

С первого января 2015 года начал действовать профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)". Среди необходимых умений педагога, обеспечивающих реализацию общепедагогической функции обучение, называется владение ИКТ-компетентностями. В приказе Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 № 544н, утвердившем профессиональные стандарты в сфере педагогической деятельности, информационно-коммуникативно-технологическая компетентность педагога определяется как составляющая общепользовательской, общепедагогической

ческой, предметно-педагогической компетенций. Таким образом, ИКТ-компетентность является квалификационным требованием к использованию средств ИКТ для решения профессиональных задач.

Овладение современными компьютерными технологиями начинается на этапе профессиональной подготовки. Студент педагогического вуза должен увидеть возможности ИКТ, освоить навыки их применения для повышения интеллектуальных возможностей детей, живущих в информационном обществе. Осваивая программу профессионального образования, будущий педагог должен рационально оценить возможности компьютерных технологий в индивидуализации образовательного процесса, в повышении результативности освоения обучающимися образовательных программ на всех уровнях общего образования.

В 2001 г. Марки Пренски ввел понятие «цифровые аборигены», обозначив им поколение детей, родившихся и выросших в эпоху развития информационно-коммуникационных технологий. По мнению ряда исследователей, представители поколения цифровых аборигенов, поколения Y, по иному учатся, по иному социализируются, иначе коммуницируют. Современные студенты относятся к поколению Y. Им присущи многие черты этого поколения. Большинство из них обладает интуитивным владением компьютером, мобильными средствами, не нуждаются в специальных занятиях по изучению компьютера, не пользуются инструкциями, приобретая новое электронное средство. Однако данные особенности, присущие будущим педагогам, не означают автоматическое овладение ими обязательными для профессиональной деятельности ИКТ-компетенциями.

В этой связи в процессе подготовки будущих воспитателей и учителей необходима целенаправленная деятельность по формированию ИКТ-компетентности, в том числе общепользовательской. К данной компетентности относят самые простейшие умения, среди которых фото- и видео съемка, работа в текстовом редакторе, умение пользоваться электронными носителями и почтой, работать с информацией в сети Интернет. Как показывает собственная педагогическая практика процент студентов, не владеющих тем или иным умением достаточно большой. Формирование данных умений предполагает активное включение в процесс преподавания информационных технологий заданий, следующего типа:

- работа с мультимедиа технологиями;
- использование средств телекоммуникации (электронная почта, телеконференции, сети обмена данными.);
- работа с экономическими и правовыми информационными системами и т.д.

Результативность овладения будущими педагогами общепользовательской ИКТ-компетентностью будет достигнута при условии системности работы всех педагогов вуза по ее формированию. Специфика современного образования обеспечивает такую возможность:

- подготовка к семинарам, практикумам, написание курсовых и дипломных работ предполагают работу с Интернет-ресурсами;

- электронная почта используется для связи педагога и студента при выполнении последним индивидуальных заданий;
- среди выполняемых студентами заданий большинство строятся на основе работы с электронными носителями.

Организация образовательного процесса в современном вузе происходит с использованием большого многообразия информационных технологий (мультимедиа технологий, Интернет-технологий, дистанционных технологий). Технологичность образовательного процесса высшей школы играет положительную роль в повышении общепользовательской ИКТ-компетентности студента.

Общепедагогический компонент ИКТ-компетентности включает в себя все необходимые в работе педагога навыки использования информационных технологий. К ним относятся навыки применения ИКТ при планировании и анализе педагогической деятельности, проектирование образовательных и рабочих программ, создание электронных ресурсов для реализации задач обучения и т.п.

Среди педагогических технологий особое место отводится информационным технологиям. Овладение этими технологиями на этапе профессионального образования является составной частью общедидактической подготовки будущего педагога. Информационные технологии в образовании – это не просто дань моды, но и учет специфических особенностей поколения «аборигенов цифрового общества». Американские исследователи выделяют среди них снижение временных границ концентрации внимания на учебном материале, слабое владение умениями критически оценивать найденный в сети материал и др. [1: 45]. Осваивая информационные технологии обучения, будущий педагог должен осознать их необходимость и их возможности с точки зрения специфики образовательных задач, которые им предстоит решать в работе с теми, кто родился тогда, когда мир стал более технологичным.

К общепедагогическому компоненту ИКТ-компетентности относится умение педагога воздействовать на мотивационную сферу личности, пробудить интерес, поддержать любознательность. С учетом этой компетентности и возможностей Интернет технологий должна быть организована работа со студентами. Каждый преподаватель высшей школы должен уметь делать акцент на данной задаче при включении в сферу внимания будущих педагогов современных технологии обучения.

Согласно профессиональному стандарту «Педагог» к составляющим ИКТ-компетентности относится предметно-педагогический компонент. Настоящий компонент связан с предметной областью, в которой работает учитель. Данная компетентность будущего педагога формируется в процессе познания им информационных источников по своему предмету, приобретение опыта работы с электронными учебниками, в электронных лабораториях. Формирование данных компетенций у студента предполагает наличие богатого электронного ресурса в вузе, привлечение его в рамках практических и лекционных занятий. Содержание рабочих программ учебных дисциплин должно предусматривать повышение предметно-педагогической ИКТ-компетентности. Для будущего учителя химии

– это умение работать и организовать работу в электронной химической лаборатории; для будущего учителя русского языка и литературы организовать работу над освоением правил грамматики при работе с Интернет-ресурсами; для преподавателя искусства организовать и провести виртуальную экскурсию по музею; для будущего математика – это умение работать и организовать работу с программами MathCAD, Maple, Matlab, а также с табличным процессором MS Excel

Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов с акцентом на формирования ИКТ-компетентности не может быть эффективен без параллельного обращения к проблеме информационной культуры современного человека.

Уровень информационной культуры представителя современного общества должен не только обеспечивать успешную социализацию личности, но и гарантировать овладение эффективными методами и средствами сбора, накопления, передачи и переработки информации в течение всей социально активной жизни человека. Трудно переоценить значение информационной культуры педагога, говоря о результативности процесса формирования информационной культуры у воспитанников, а так же результатах образовательного процесса в целом. Рассматривая информационную культуру педагога с точки зрения профессиональной значимости, можно сделать вывод о том, что информационная культура педагога есть основа информационной готовности к профессиональной деятельности. Информационная культура педагога – это интегрированное образование, включающее в себя не только совокупность системы знаний и умений, которые направляют самостоятельную деятельность на удовлетворение индивидуальных информационных потребностей, но и ориентацию в информационной среде, умение критически анализировать и грамотно синтезировать информационные ресурсы, оперативно оценить их полезность и в дальнейшем целенаправленно и сознательно использовать при решении поставленной конкретной задачи.

Важно отметить, что информационная культура предполагает наличие у будущего педагога таких качеств, как:

1) информационная грамотность, которая включает: преемственную систему знаний информационных технологий, в том числе компьютерных; умения и навыки любой деятельности, связанной с информацией, а также умения и навыки планирования своей деятельности, проектирования и построения информационных моделей, коммуникации, дисциплины общения и структурирования сообщений, использования современных технических средств в жизни;

2) осознанную мотивацию личности на удовлетворение своих информационных потребностей на базе знаний ИКТ; повышение своего общекультурного, общеобразовательного и профессионального кругозора;

3) определенный стиль мышления, главной чертой которого являются самостоятельность и креативность [2].

Сегодня эффективно действующим оказывается педагог, реагирующий на новые социальные ожидания, профессионально-мобильный, способный к профессиональному самосовершенствованию, к восприятию инноваций и тем самым к обновлению своих знаний, обогащению педагогической теории и практики, обладающий высоким уровнем информационной культуры. Критериями

информационной культуры будущего педагога называют его умение адекватно формулировать свою потребность в информации, эффективно осуществлять поиск нужной информации во всей совокупности информационных ресурсов, отбирать и оценивать информацию, ее перерабатывать и создавать качественно новую, вести индивидуальные информационно-поисковые системы, а также способность к информационному общению и компьютерную грамотность.

**Литература:**

1. Дети в информационном обществе. №14. - 2013.

2. Илюшников К.В. Сущность и средства формирования информационной культуры будущего учителя // Вестник ТГУ. - 2012

УДК378.615-057.876159.95

И.А. Чемерилова  
Чувашский государственный университет,  
г. Чебоксары, Россия

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА»**

**Аннотация.** В статье описывается опыт формирования профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Обосновываются методы и технологии интерактивного обучения, используемые при реализации учебной дисциплины «Особенности развития детей группы риска».

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, профессиональные компетенции студентов, будущих педагогов-психологов, интерактивное обучение, методика интерактивного занятия.

I.A. Chemerilova  
Chuvash State University,  
Cheboksary, Russia.

## **FORMATION OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE OF IN THE COURSE OF STUDYING THE DISCIPLINE «FEATURES OF THE CHILDREN AT RISK»**

**Abstract.** The article describes the experience of formation of professional competencies of the students studying "Psycho-pedagogical education." The methods and techniques of interactive learning are justified. These methods are used in the implementation of the discipline "Features of the children at risk".

**Keywords:** competence, awareness, professional competence of students who are future teachers-psychologists, interactive training, methods of interactive exercises.

Компетенция – это способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются благодаря обучению. Компетенции рас-

сма­три­ва­ют­ся в ви­де от­дель­ных на­прав­ле­ний, ас­пек­тов, от­дель­ных у­ме­ний, спе­ци­фи­че­ских зна­ний про­фес­си­ональ­ной ком­пе­тен­тно­сти в це­лом как ин­те­гра­тив­но­го со­сто­я­ния.

В на­уч­но-пе­да­го­гиче­ской и пси­хо­ло­го-пе­да­го­гиче­ской ли­те­ра­ту­ре рас­сма­три­ва­ют­ся раз­лич­ные под­хо­ды к по­ни­ма­нию ка­те­го­рии про­фес­си­ональ­ная ком­пе­тен­тно­сть. В ми­ро­вой об­ра­зо­ва­тель­ной прак­ти­ке по­ня­тие ком­пе­тен­тно­сти лич­но­сти вы­сту­пает в ка­че­стве «уз­ло­во­го» по­ня­тия по ря­ду при­чин:

– во-пер­вых, оно объе­ди­няет в се­бе ин­тел­лек­туаль­ную и прак­ти­че­скую со­став­ляю­щие об­ра­зо­ва­ния;

– во-вто­рых, в по­ня­тии ком­пе­тен­тно­сти за­ло­же­на иде­о­ло­гия ин­тер­пре­та­ции со­дер­жа­ния об­ра­зо­ва­ния, фор­ми­руе­мо­го «от ре­зуль­та­та» «стан­дарт на вы­хо­де»);

– в-тре­тьих, ком­пе­тен­тно­сть лич­но­сти об­ла­да­ет ин­те­гра­тив­ной при­ро­дой, по­сколь­ку она вби­ра­ет в се­бя ряд од­но­род­ных или близ­ко­род­ствен­ных зна­ний и опы­та, от­но­ся­щих­ся к ши­ро­ким сфе­рам куль­ту­ры и де­я­тель­но­сти.

Про­фес­си­ональ­ная под­го­тов­ка бу­ду­щих пе­да­го­гов-пси­хо­ло­гов дол­жна бы­ть ори­ен­ти­ро­ва­на, пре­жде все­го, на ис­поль­зо­ва­ние воз­мож­но­стей кон­крет­ной учеб­ной дис­ци­п­ли­ны для фор­ми­ро­ва­ния у сту­ден­тов про­фес­си­ональ­ных ком­пе­тен­ций.

«О­со­бен­но­сти раз­ви­тия де­тей груп­пы ри­ска» яв­ля­ет­ся обя­за­тель­ной дис­ци­п­ли­ной ин­стру­мен­таль­но­го мо­ду­ля «Би­оло­го-пси­хо­ло­го-пе­да­го­гиче­ские ос­но­вы раз­ви­тия ре­бен­ка» и приз­ва­на сфор­ми­ро­вать у об­учаю­щих­ся сле­ду­ю­щие ком­пе­тен­ции:

– спо­со­бен учи­ты­вать об­щие, спе­ци­фи­че­ские (при раз­ных ти­пах на­ру­ше­ний) за­ко­но­мер­но­сти и ин­ди­ви­дуаль­ные осо­бен­но­сти пси­хи­че­ско­го и пси­хо­фи­зи­оло­гиче­ско­го раз­ви­тия, осо­бен­но­сти ре­гу­ля­ции по­ве­де­ния и де­я­тель­но­сти че­ло­ве­ка на раз­лич­ных воз­раст­ных ступе­нях(ОПК-1);

– спо­со­бен при­ни­мать уча­стие в ме­ждис­ци­п­ли­нар­ном и ме­жве­дом­ствен­ном вза­им­о­дей­ствии спе­ци­али­стов в ре­ше­нии про­фес­си­ональ­ных за­дач(ОПК-10);

– спо­со­бен ис­поль­зо­вать здо­ровь­ес­бе­ре­гаю­щие тех­но­ло­гии в про­фес­си­ональ­ной де­я­тель­но­сти, учи­ты­вать ри­ски и опас­но­сти со­ци­аль­ной сре­ды и об­ра­зо­ва­тель­но­го про­стран­ства(ОПК-12);

– спо­со­бен ор­га­ни­зо­вы­вать со­вмес­тную и ин­ди­ви­дуаль­ную де­я­тель­но­сть де­тей в со­от­вет­ствии с воз­раст­ны­ми нор­ма­ми их раз­ви­тия(ПКПП-1).

Фор­ми­ро­ва­ние дан­ных ком­пе­тен­ций наи­луч­шим об­ра­зом про­ис­хо­дит во вре­мя за­ня­тий, про­во­ди­мых в ин­тер­ак­тив­ной фор­ме, по­сколь­ку про­цесс об­уче­ния в та­ком слу­чае мак­си­маль­но при­бли­жа­ет­ся к ре­аль­ной прак­ти­ке про­фес­си­ональ­ной де­я­тель­но­сти пе­да­го­га-пси­хо­ло­га.

Ин­тер­ак­тив­ное об­уче­ние – это спе­ци­аль­ная фор­ма ор­га­ни­за­ции по­зна­ва­тель­ной де­я­тель­но­сти. Она име­ет в ви­ду впол­не кон­крет­ные и про­гно­зи­руе­мые це­ли. Од­на из та­ких це­лей со­сто­ит в соз­да­нии ком­форт­ных ус­ло­вий об­уче­ния, та­ких, при ко­то­рых сту­дент чув­ст­вует свою ус­пеш­ность, свою ин­тел­лек­туаль­

ную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения и дает возможность каждому студенту раскрыть себя, развить свои творческие способности и самореализоваться как личность.

Реализация интерактивного обучения базируется на соблюдение следующих признаков взаимодействия: равноправие, взаимное уважение, взаимопонимание и сопереживание; сотворчество и сотрудничество.

Интерактивное обучение – прежде всего обучение в сотрудничестве. Все участники образовательного процесса (преподаватель, студенты) взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность. Таким образом, применение интерактивных методов обучения на занятиях обеспечивает не только успешное усвоение учебного материала всеми студентами, но и творческое развитие обучаемых, их самостоятельность, активность.

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы показать возможности использования интерактивных методов, направленных на формирование профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (на примере дисциплины «Особенности развития детей группы риска»).

Задачи исследования сводились к следующему:

1) соотнести компетенции, формирование которых должна обеспечить дисциплина, и возможностями их развития с помощью интерактивных форм организации занятий;

2) разработать методические рекомендации по подготовке и проведению занятий в интерактивной форме.

3) предложить возможные варианты использования интерактивных методик при изучении дисциплины (показать на примере конкретных тем).

Интерактивное обучение определенным образом изменяет и требования к работе преподавателя. Перед преподавателем университета возникает задача организации группового взаимодействия в образовательном процессе, поскольку отношения партнерства и сотрудничества пронизывают современный образовательный процесс.

От него требуется методически грамотно построить занятие, что, прежде всего, означает правильно сформулировать общую проблему, которая будет обсуждаться на занятии, определить тематику сообщений и дать рекомендации студентам по их подготовке, четко распределить время для их обсуждения. Интерактивная форма проведения занятия предполагает обсуждение, обмен мнениями, поэтому особое внимание должно быть обращено на то, чтобы и сама проблема и выступления с сообщениями имели не информативный, повествовательный характер, а затрагивали жизненные интересы присутствующих, мотивировали и стимулировали их участвовать в диалоге. Только в этом случае можно говорить о том, что занятие было проведено в интерактивной форме.

Рассмотрим методы и технологии, позволяющие реализовать интерактивное взаимодействие на примере дисциплины «Особенности развития детей группы риска».

Кейс-метод (анализ конкретных ситуаций) использовался в нашей практике с целью формирования у студентов профессионального мышления. Действия преподавателя сводились к тому, что он готовил кейс (ситуацию), определял список литературы, разрабатывал сценарий занятия. Во время занятия организовывал предварительное обсуждение кейса, руководил групповой работой, проводил итоговое обсуждение, оценивал работу студентов. Студенты, в свою очередь, получали описание кейса, знакомились с литературой, самостоятельно готовились. Во время занятия обсуждали пути решения проблемы, отбирали лучшие из них, а затем представляли письменный отчет. Использование данного метода позволило успешно решить следующие задачи:

- студенты успешно овладели навыками и приемами анализа профессиональных ситуаций;
- научились использовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения изначальной ситуации;
- приобрели навыки применения теоретических знаний для анализа практических проблем;
- выработали умение убедительно обосновывать и защищать свою позицию;
- научились принимать самостоятельные решения на основе группового анализа ситуации.

Наиболее удачным вариантом работы в этом случае является работа в малых группах. Групповое обсуждение кого-либо вопроса направлено на достижение лучшего взаимопонимания и нахождения истины, таким образом, оно способствует лучшему усвоению изучаемого материала. Для выступления каждой подгруппы предлагается воспользоваться методикой «ПОПС-формула». Использование данной методики позволяет помочь студентам аргументировать свою позицию в дискуссии.

Краткое выступление в соответствии с ПОПС-формулой состоит из четырех элементов: П – позиция (в чем заключается точка зрения); О – обоснование позиции; П – пример (факты, иллюстрирующие довод); С – следствие (вывод).

*Групповая дискуссия*, которую можно определить как метод работы с группой, предполагающий совместное обсуждение и анализ проблемной ситуации, вопроса или задачи. Она может служить как психотерапевтическим целям, так и целям выработки необходимых умений и навыков. Один из возможных вариантов – метод группового обсуждения проблемных ситуаций в его различных модификациях. Здесь возможна как ориентация на задачу, так и на межличностные отношения. В первом случае (ориентация на задачу) метод способствует уяснению каждым участником своей собственной точки зрения, развитию инициативы, а также развивает коммуникативные качества и умение пользоваться своим интеллектом. Во втором случае (ориентация на межличностные отношения) – способствует развитию социальной чувствительности.

«Мозговой штурм» часто предваряет групповую дискуссию. Например, по теме «Индивидуальное сопровождение детей группы риска» организуется «мозговой штурм» по проблеме: какие отклонения чаще всего обнаруживаются у детей группы риска?, по теме «Социально-педагогическая деятельность» в детском доме» – «В чем заключается специфика консультирования воспитанников детских домов?»

Работа в круге, как форма технологии развивающего диалога, направлена на повышение качества подготовки путем развития у студентов творческих способностей и самостоятельности, поскольку объединяет в себе различные элементы методов проблемного и проективного обучения, исследовательских методов и другие формы, предусматривающие актуализацию творческого потенциала и самостоятельности студентов. Диалог позволяет перевести студента из позиции пассивного наблюдателя, функция которого состоит в усвоении информации, в активного участника процесса, критически мыслящего исследователя.

Тренинг – вид образовательной технологии, включающий комплекс психологических упражнений и специальный тренировочный режим с целью формирования профессиональных компетенций, а также личностных качеств, без которых сложно быть успешным в профессии (коммуникабельности, мобильности, целеустремленности, стрессоустойчивости, уверенности в себе, и др.). В нашей практике мы проводим тренинги «Учимся управлять конфликтом», «Практика диалогического разрешения социально-психологических проблем детей групп социального риска».

Деловые и ролевые игры позволяют принять какое-либо решение в ходе или по окончании ее путем разыгрывания определенной ситуации и распределения ролей между участниками. Например, для закрепления навыков консультирования детей группы риска организуется импровизированная ролевая игра, в которой используется методика «Аквариум». Для ее проведения выбирается «психолог» и «учащиеся», которые обращаются к нему по телефону доверия за помощью.

В качестве одного из ведущих методов, позволяющих совершенствовать профессиональную подготовку студентов в свете компетентностно-ориентированного подхода мы рассматриваем проектирование. В основе данного метода лежат познавательные навыки студентов, их умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. В нашем опыте студенты создают проекты: «Программа психодиагностического обследования ребенка группы риска»; «Программа индивидуального сопровождения детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в образовательном учреждении», «Программа сопровождения социально-опасных семей», «Программа консультирования».

В качестве проблем, над которыми необходимо работать, мы сформулируем следующие:

1. Формирование у студентов, будущих педагогов-психологов, потребностей в саморазвитии социально-профессиональных компетенций.

2. Разработка эффективных средств оценки сформированности компетенций обучающихся.

3. Подбор надежного инструментария в целях диагностики и развития способностей и личностных качеств студентов, позволяющих им успешно самореализоваться в профессии.

**Литература:**

1. Андреев А.А. Знания или компетенции?// *Высшее образование в России*. –2005. – № 5. – С.3-11
2. Реутова Е.А. *Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза/ Е.А. Реутова*. – Новосибирск: изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.
3. Суворова Н. *Интерактивное обучение: новые подходы*. – М.: Роспедагентство. –2005. – 110 с.

УДК 378.4:93/94

Л.Р. Шакирова  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности становления педагогического образования в Казанском университете в XIX веке; анализируется система подготовки преподавателей к педагогической деятельности в гимназии и университете.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, педагогический институт, педагогические курсы, кафедра педагогики.

L.R.Shakirova  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

## A HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN CLASSIC UNIVERSITY

**Abstract.** In this article the particularities of the formation of pedagogical education in Kazan University in the XIX century are discovered the system of training lectures for the pedagogical occupation in gymnasia and university is analyzed.

**Key words:** pedagogical education, pedagogical institute, pedagogical courses, a chair of pedagogics.

Проблема интеграции профессионального педагогического и классического университетского образования в подготовке современного учителя является важной и актуальной. При решении данной проблемы ценным представляется опыт одного из старейших классических университетов – Казанского – в

становлении и развитии педагогического образования. С первых лет существования университета в нем была создана система подготовки к педагогической деятельности, как учителей гимназий, так и преподавателей университетов.

По решению Министерства просвещения (1803) в каждом из шести учебных округов Российской Империи была создана система непрерывного образования, включающая четыре ступени: приходское училище – уездное училище – гимназия – университет. Руководящая роль университета, обеспечивающего преемственную связь между этими учебными заведениями, зафиксирована в его Уставе: «Имея надзирание за учением и воспитанием во всех губерниях, округ его составляющих, прилагать особое и неутомимое попечение, дабы гимназии, уездные и приходские училища везде где оные были положены, учреждены и снабжены были знающими и благонаправными учителями и учебными пособиями и дабы порядок учения соблюдается был везде неослабно» [5: § 160].

По Уставу при университете организуется Педагогический институт для подготовки кандидатов (выпускников университета) к преподавательской деятельности в университете и студентов, которые «предназначаются к занятию учительских мест в гимназии» [1: 622]. Отбор будущих учителей осуществляется из казенных студентов (обучающихся за счет средств университета), после окончания института обязующихся проработать учителями в течение шести лет. Для подготовки к преподаванию в университете в институте продолжали свое обучение магистры (сдавшие экзамен, защитившие диссертацию и прочитавшие пробную лекцию) и старшие учителя гимназий (в течение трех лет). Еще через три года службы на педагогическом поприще магистры получали право работать в должности адъюнкта профессора университета.

Однако большая часть вышеперечисленных требований устава в эти годы в университете не выполнялась: отсутствовали специальные занятия с обучающимися в педагогическом институте, не было разработанных планов обучения. Педагогические занятия ограничивались эпизодическими занятиями и индивидуальными консультациями профессоров и самостоятельным преподаванием в гимназии в течение двух – трех месяцев под руководством наставника.

В качестве примера рассмотрим содержание педагогической подготовки будущего великого математика Н.И. Лобачевского под руководством профессора М.Х. Бартельса. В ходе занятий Бартельс, учитывая индивидуальные способности обучающегося, поручал ему изложить отдельные вопросы теории или решить сложную задачу самостоятельно, а затем доходчиво и доступно изложить ее решение для всех. Присвоение степеней кандидата и магистра осуществлялось без экзаменов, без чтения пробных лекций и защиты диссертации; достаточно было лишь рекомендации профессора.

С 1812 года Педагогический институт начал работать в соответствии с требованиями университетского устава. Директором Педагогического института был назначен профессор физики Франц Ксаверий Броннер, приехавший в Казань из Швейцарии. Среди его обязанностей – организация подготовки к преподавательской деятельности не только кандидатов и магистров, но и студентов университета, которые «предназначаются к занятию учительских мест в гимназиях» [там же]. Он

планировал общие и индивидуальные занятия слушателей на каждое полугодие «сообразно с индивидуальными особенностями каждого кандидата» [1: 622].

Кандидаты занимались «для большего усовершенствования себя в словесности латинской и российской ... и усовершенствования в избранных ими науках, что должно быть главной целью при занятии» [3: 126].

Общие занятия выпускников математического отделения включали обязательные лекции по чистой и прикладной математике, астрономии, физике, российской словесности и латыни. Индивидуальные занятия с кандидатом вел один из профессоров у себя дома, сообщив Совету время занятий и программу. Через каждые полгода профессор подавал рапорт о занятиях и успехах кандидатов. Преподавателям было предоставлено право самим определять, «должен ли будет кандидат их повторительно посещать университетские студенческие лекции или нет, ибо часто может быть сие полезно, а иногда и излишне» [3: 126]. Директор института «по собственному почину стал заниматься с кандидатами методикой и дидактикой учебного дела» [2:СХLIII].

Для промежуточного контроля Ф.К. Броннер поручал кандидатам письменно отвечать на поставленные вопросы или писать научные статьи по заданной теме. Также им поручалось вести практические занятия со студентами в качестве репетиторов или «повторителей» профессорских лекций, которые оценивались директором института и инспектором студентов.

Магистры в Педагогическом институте обучались по индивидуальным планам: углубленно изучали труды ведущих ученых, проводили собственные исследования; вели практические занятия с кандидатами и студентами.

Для проведения педагогической практики студентов под руководством профессоров штатная должность учителя математики в Казанском народном училище оставалась вакантной [3: 3].

После принятия нового устава университета (1835) в работе Педагогического института произошли изменения: слушателями становились студенты 3 и 4 курсов, кандидаты и действительные студенты (получившие аттестат об окончании университета) в количестве 20 человек. Занятия проводились регулярно, два раза в неделю. Кроме теоретических и практических занятий слушателям института предлагалось читать пробные лекции в самом университете.

В этот период Педагогическим институтом Казанского университета руководил его ректор Н.И. Лобачевский. По его поручению выпускники, пожелавшие стать преподавателями, должны «находиться каждый под руководством одного из профессоров, который бы вменил себе в обязанность прилагать попечение об усовершенствовании познаний молодого человека по приобретению им искусства преподавания» [3: 11]. В отличие от своих предшественников – М.Х. Бартельса и Ф.К. Броннера – Н.И. Лобачевский начинал педагогическую подготовку слушателей института, отправляя их сразу после окончания университета учителями в гимназии на два года. В течение этого времени они параллельно занимались в педагогическом институте, готовились к получению степени магистра.

В 1850 году в университетах России была учреждена кафедра педагогики. Лекции по педагогике становятся обязательными для всех казеннокоштных студентов, готовящихся к учительской профессии, и своекоштных, «предназначающих себя в домашние наставники» [3: 1]. Для студентов отделений восточной словесности, математического, естественного и юридического педагогика определялась дополнительным предметом, «предоставляя ей, впрочем, полную силу главного при определении молодых людей на учительские должности, то есть, требуя от них в таком случае отметки не менее 4-х» [3: 50об]. Теоретическую педагогику изучали студенты 3 и 4 курсов «с тем, чтобы она, как учение, требующее уже известной зрелости суждений, основывающихся на началах психологии и логики, служила прямым продолжением сих наук, читаемых в 1 и 2 курсах» [там же]. На 3 и 4 курсах педагогика изучалась по 3 часа в неделю, в том числе на третьем курсе история педагогики до появления христианства (1 час), педагогика (1 час), практические упражнения (1 час); на четвертом курсе – дидактика (1 час), история педагогики от христианства до XIX века (1 час), практические упражнения (1 час). Программой предполагалось изучение следующих методов преподавания: описательного, генетического с его видами (прогрессивный и регрессивный; аналитический и синтетический; отвлечение и умственное воссоздание); эвристического; Песталоцци; взаимного обучения, а также форм преподавания: внутренний вид преподавания; внешний способ изложения (вопросительный и акроаматический (воспринимаемый слухом)) [3: 26 - 34].

Для педагогической практики студенты посещали уроки в гимназии, «наблюдали за порядком и благочинием классов» [3: 33об]. Отчет о посещениях и наблюдениях студент предоставлял преподавателю педагогики. Позднее от наблюдений студент должен был перейти к самостоятельному преподаванию в гимназии.

После закрытия Педагогического института и создания в университетах кафедры педагогики Министерство просвещения продолжало поиски оптимального варианта организации педагогической подготовки будущих учителей училищ и гимназий. В 1860 году были организованы Педагогические курсы. Все поступающие на курсы проходили трехмесячный испытательный срок, после которого слушатель мог быть отчислен в случае неспособности к преподаванию по решению руководства или по собственному желанию [6: 535 - 544]. Для поощрения успешной учебы на курсах этот период «засчитывался в службу». Получение стипендии во время учебы обязывало выпускников курсов проработать по специальности три года за каждый год стипендиатства. Руководил работой курсов педагогический комитет в составе членов попечительского совета, директоров гимназий и профессора педагогики.

Для получения должности штатного преподавателя кандидат должен был: представить и защитить две диссертации или сочинения (научного и педагогического содержания) и прочесть пробную лекцию. «Отличнейшим из кандидатов (слушателей) педагогических курсов дается преимущество на занятие мест адъюнктов и доцентов в университетах с соблюдением установленных для того правил» [6: 544].

С введением в действие нового университетского устава 1863 г. кафедра педагогики была ликвидирована. Преподавание педагогики было передано кафедре философии.

Новый устав внес изменения в организацию подготовки университетских преподавателей. Так, была введена должность приват-доцента. При этом еще в 1842 г. распоряжением министра просвещения «для устранения затруднений к замещению профессорских вакансий и дабы доставить университетам более возможности избирать в сие звание известных не только познаниями, но и даром преподавания введены особые преподаватели в звании доцентов» [1: 47]. Цель данной инициативы – оживить университеты постоянным притоком талантливых преподавателей, внести в эту среду дух конкуренции, устранить всякий повод к недовольству студентов преподавателями, предоставив им возможность выбора последних. Соискателями данного звания могли быть магистры и доктора наук при условии защиты новой диссертации; доцент служил в университете, но жалования не получал. Данное обстоятельство, по нашему мнению, послужило одной из причин того, что должность приват-доцента не получила распространения в российских университетах.

В конце XIX века после закрытия Педагогических курсов при кафедрах университетов стали организовываться Учительские (педагогические) семинарии под руководством ведущих профессоров. Занимались в них казеннокоштные студенты 3 и 4 курсов, причем практические занятия посещали все категории слушателей. Руководил педагогической семинарией профессор чистой математики Казанского университета А.В. Васильев. Он подчеркивал важность подготовки учителей в стенах классического университета, ибо «вся система народного образования нуждается в благотворном влиянии университета, в котором все науки направлены к выработке в слушателях того философского мирозерцания и того гуманитарного направления, которое должно характеризовать умственную аристократию страны» [1: 30].

Важность воспитательной функции классического университета в подготовке будущих учителей подчеркивал и профессор Петербургского университета Л.И. Петражицкий. По его мнению, сам дух университета, в котором профессора развивают науку и приобщают к ней собственным примером студентов, лучший воспитатель-педагог. Укреплению университетского духа содействует привлечение всех преподавателей университета и гимназических учителей на слушание лучших университетских лекций.

Традиции и опыт Казанского университета в подготовке учителей школ среднего звена и ученых-педагогов высшей школы являются полезными и актуальными для современного периода, когда педагогическое образование вновь вернулось в стены классического университета.

#### **Литература:**

1. Загоскин Н.П. История Императорского Казанского университета за первые 100 лет его существования (1804 – 1904). - Казань, 1902. – Т.2.
2. Нагуевский Д.И. Профессор Ф.К. Броннер, его и переписка (1758 – 1850). – Казань, 1902.

3. Национальный архив РТ, фонд 92, оп. 1, д. 34а; 416; 266; 2060; фонд 977, оп. Ист.-фил., д.717; оп. Совет, д.6328.
4. Шакирова Л.Р. Организация педагогической подготовки в Казанском университете в XIX веке // Педагогика. - М., 2005. - № 6.
5. Устав Императорского Казанского университета. – СПб., 1804.
6. Ученые записки Московского университета. – М., 1940. – Вып. 58.

УДК 372.8:51

К.Б. Шакирова  
Э.И. Фазлеева  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г.Казань, Россия

## ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

***Аннотация.** В статье рассматривается конструктивная функция учителя, виды проектировочной деятельности учителя, основной этап конструирования – способы структурирования учебного материала, методика формирования конструктивных умений у будущих учителей.*

***Ключевые слова:** конструктивная функция, конструктивные умения, проектировочная деятельность, структурирование учебного материала, технологии подготовки будущих учителей.*

## THE FORMATION OF THE MATHEMATICSTEACHERS' CONSTRUCTIVE ABILITIES

***Abstract.** The article deals with the development of the constructive ability of teachers of mathematics during the process of methodological training, which is closely connected to the informational, explicating, stimulating functions of a teacher.*

***Key words:** constructive function, constructive abilities, projecting activity, structuring of the learning material, technologies of the preparation of future teachers.*

Профессиональная деятельность учителя связана с выполнением имряда функций. Известные ученые-педагоги Н.В.Кузьмина, А.И.Щербаков, В.А.Сластенин определяют конструктивную, организаторскую, коммуникативную, гностическую функции учителя. В работах других педагогов приведены информационная, развивающая, стимулирующая функции учителя. При этом все исследователи подчеркивают особую значимость конструктивной функции, так как она связана с анализом и проектированием процесса обучения в целом, а также с конструированием отдельных составляющих этого процесса: целей, содержания, методов, форм и средств обучения. Исследования М.А. Чошанова посвящены дидактической инженерии, элементами которой являются анализ, проектирование, моделирование, конструирование.

В связи с переходом общеобразовательных учреждений на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения, с необ-

ходимостью повышения качества школьного математического образования в целом и подготовки учащихся к итоговой аттестации в частности, у учителя возникает необходимость в специальном структурировании учебного материала, в конструировании эффективной системы методов и форм обучения. Формирование и развитие конструктивных умений учителя начинается со студенческой скамьи. В данной работе будут рассмотрены некоторые элементы подготовки будущего учителя математики к реализации конструктивной функции в рамках изучения дисциплины «Методика обучения математике».

Конструктивная функция учителя состоит из следующих основных видов проектировочной деятельности:

- конструктивно-целевой, предполагающей анализ стандартов обучения, требований к знаниям и умениям учащихся и проектирование на этой основе целей обучения, развития и воспитания в процессе изучения учебного предмета;

- конструктивно-содержательной, заключающейся в отборе и проектировании содержания учебного материала, тематическом и поурочном планировании;

- конструктивно-процессуальной, состоящей в проектировании методов, форм и средств обучения, а также структуры и последовательности действий учителя и учащихся на уроке;

- конструктивно-оценочной, состоящей в проектировании эффективной системы контроля и оценки учебной деятельности учащихся.[5: 41-42].

Остановимся на конструктивно-содержательном аспекте данной функции.

В учебном плане бакалавриата по направлению «Математика, информатика и информационные технологии» дисциплина «Методика обучения математике» изучается в течение трех семестров и предваряет педагогическую практику. Во время педагогической практики студенты должны самостоятельно планировать уроки и внеклассные мероприятия, для этого нужно обладать определенным уровнем конструктивных умений и навыков. Формирование конструктивных умений будущих учителей можно рассматривать как одну из основных задач методической подготовки. Учителю необходимо уметь конструировать учебный материал, что предполагает сочетание разных форм представления знаний, систем упражнений, способствующих усвоению основных структурных элементов математики: понятий, теорем, задач, способов действий.

Известно, что основной этап конструирования – это структурирование учебного материала. Оно (структурирование) направлено на выявление внутренних смысловых связей изучаемой информации. Учебный материал может быть структурирован «последовательно» и «параллельно». Первый способ соответствует традиционному изучению предмета, когда тема развивается на протяжении нескольких уроков. Второй способ позволяет в рамках одной школьной лекции изучить целую тему, что особенно важно при изучении предмета «Математика» без разделения на алгебру и геометрию. Изучение этих разделов математики идет методом «погружения» – на протяжении некоторого временного отрезка только алгебра, затем геометрия.

Например, рассмотрим тему «Параллельность прямых и плоскостей в пространстве» в курсе стереометрии в 10 классе. Общая логика изучения данной

темы такова: рассматриваются пары геометрических объектов (две прямые, прямая и плоскость, две плоскости) и разные случаи их взаимного расположения. Рассматривая эти случаи, учащиеся самостоятельно могут сформулировать определения параллельности объектов, а затем учитель подводит их к формулировке признаков. Всю эту учебную информацию можно представить на одном листе (плоскости доски), так называемым «методом параллельной печати». Многолетние наблюдения показывают, что и для самих студентов данный способ структурирования учебного материала является новым, он позволяет им увидеть общую логику построения данной теории, осмыслить всеобщую связь вещей и явлений. Этот пример показателен еще и с точки зрения «саморазвивающегося знания», когда одно знание влечет за собой другое. Таким же образом можно структурировать учебный материал темы «Перпендикулярность прямых и плоскостей в пространстве». Рассмотрение вопроса структурирования учебной информации на занятии предваряет задание студентам: обобщить и систематизировать знания по теме «Взаимное расположение прямых и плоскостей в пространстве». Используется прием «перевернутого обучения». Сначала предлагается задание без педагогического инструктажа. Затем излагаются новые подходы к решению данной методической задачи. В основном студенты предлагают последовательное повторение, при котором трудно проследить общую логику изучения темы.

На занятиях по методике обучения математике ведется целенаправленная подготовка студентов к самостоятельному конструированию учебного материала. Готовность к этой деятельности предполагает наличие следующих умений:

- отбирать необходимый учебный материал;
- выстраивать его в определенной логической последовательности;
- ставить цели и задачи обучения; выбирать эффективные формы и методы обучения, позволяющие реализовывать поставленные цели и задачи;
- предвидеть трудности и ошибки учащихся при изучении данной темы;
- связывать новый материал с ранее изученным, устанавливать межпредметные связи.

Методика формирования конструктивных умений и навыков будущих учителей математики заключается в следующем:

- формировании положительной мотивации (актуализирующейся во время педагогической практики) к овладению соответствующими умениями;
- знакомстве с различными способами структурирования учебного материала, как основополагающими элементами известных технологий обучения математике (технологии укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниева, технологии модульного обучения М.А. Чошанова, технологии проблемного обучения М.И. Махмутова, опыта В.Ф. Шаталова и др.);
- самостоятельной деятельности по структурированию учебного материала, конструированию отдельных элементов обучения и всего процесса в целом;
- апробации и коррекции соответствующих умений в период педагогической практики.

Для подготовки к лабораторным занятиям, студентам предлагаются задания, направленные на формирование конструктивных умений и навыков. Причем, и здесь используется прием «перевернутого обучения». Сначала студенты получают задания по разработке фрагментов уроков без подробной инструкции к его выполнению. Готовясь к занятию, они действуют по интуиции, вспоминая действия своих учителей в школе.

Например, получив задание разработать фрагмент урока, студенты, не мудрствуя лукаво, конспектируют текст учебника и добросовестно его излагают, не изменяя ни последовательности расположения учебного материала, ни рассмотренных там примеров. Возникают вопросы: для чего нужен учитель? Не могут ли учащиеся сами дома прочитать учебник? Как быть с актуализацией, мотивацией?

В результате такого подхода к обучению студентов проектированию учебного материала (когда студент уже подумал над стоящей перед ним учебной задачей) повышается интерес к данной проблеме. Вместе с преподавателем раскрываются основные принципы и требования к отбору и конструированию учебного материала (установление связи между прежними и новыми знаниями, выбор так называемого фокус-примера, мотивация введения нового понятия или способа действия, знания необходимые для овладения новыми и т.д.). Преподаватель вместе со студентами анализирует возможный вариант фрагмента данного урока, позволяющий достичь цели данного урока.

Результатом лабораторных занятий по конструированию фрагментов уроков формирования новых понятий, изучения теорем, новых способов действий, является изменение уровня готовности студентов к конструированию содержания обучения от репродуктивного к частично-поисковому. Будущие учителя уже не стремятся пересказать учебник, а пробуют проектировать процесс обучения.

Одним из основных практических методов обучения математике являются упражнения. Необходимость обучения конструированию систем упражнений объясняется тем, что нередко разработанная авторами учебников система при планировании урока разрушается или не всегда соответствует уровню подготовки учащихся, их интересам, запросам, не учитывает как особенности класса, так и особенности и стиль преподавания учителя. Эксперимент, проведенный со студентами, подтверждает, что упражнения отбираются на урок методом «через одно». Студенты затрудняются в обосновании целесообразности выбора того или иного задания. Поэтому часть лабораторных занятий по методике математики посвящена специально конструированию систем упражнений, позволяющих сформировать какое-либо математическое понятие или способы учебных действий. Задания по конструированию систем упражнений могут быть выполнены на разных уровнях: репродуктивном, репродуктивно-творческом, творческо-репродуктивном и творческом уровне. На первом этапе предлагается проанализировать готовую систему упражнений, раскрыть дидактический смысл каждого задания. На следующем этапе необходимо подобрать упражнения, несущие определенную дидактическую нагрузку (на введение понятия, пропедевтические, опережающие и др.). На следующем этапе самостоятельно составить

систему упражнений с заданными параметрами. Возможны такие задания по работе с упражнениями: расположить последовательно по степени возрастания трудности; составить дифференцированные задания (подобрать разноуровневые задания к теме) и др.

Таким образом, курс методики обучения математике будет обеспечивать развитие конструктивных умений будущих учителей, если: эта задача рассматривается как одна из приоритетных задач профессиональной подготовки; вооружать студентов опорными знаниями о конструктивной деятельности учителя и ее составляющих; будет разработана специальная система заданий, направленных на формирование и развитие конструктивных умений и навыков; включать студентов в самостоятельную конструктивную деятельность. Критерием достижения студентами определенного уровня развития данных умений будет их профессиональная состоятельность в период педагогической практики.

#### **Литература:**

1. Кузьмина Н.В. *Способности, одаренность, талант учителя.* – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
2. *Методика и технология обучения математике. Лабораторный практикум: учеб. пособие для студентов матем. факультетов пед. университетов/ под науч. ред. В.В. Орлова.* – М.: Дрофа, 2007. – 320 с.
3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность.* – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
4. *Практикум по методике преподавания математики в средней школе: Учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. ин-тов/ Т.В. Автономова, С.Б. Верченко, В.А. Гусев и др.; Под ред. В.И. Мишина.* – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Чошанов М.А. *Дидактика и инженерия / М.А. Чошанов.* – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 248 с. : ил. – (Педагогическое образование).

*Л.Г. Шамсутдинова, Л.А. Рыбакова  
Казанский федеральный университет  
Казань, Россия*

## **ПРОФИЛАКТИКА ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* В статье раскрывается понятие «прокрастинация»; рассматриваются основные компоненты прокрастинации. Также в статье представлена программа профилактики прокрастинации и описаны результаты ее реализации.

*Ключевые слова:* прокрастинация, компоненты прокрастинации, студенты.

*Shamsutdinova L.G., Ribakova L. A.  
Kazan federal University  
Kazan, Russia*

## **PREVENTIVE MAINTENANCE OF STUDENTS' PROCRASTINATION**

*Abstract.* The article deals with the concept of "procrastination"; the basic components of procrastination. The article also presents a program of preventive maintenance of procrastination, and describes the results of its implementation.

*Key words:* procrastination, components of procrastination, students.

Студенческий возраст является важным периодом в жизни человека. Важными являются учебные и профессиональные достижения, которые укрепляют веру в себя и свою способность к продуктивной деятельности, и одновременно закладывают базу для успешной самореализации в будущем. Препятствием для таких достижений может стать прокрастинация. В психологии это явление подразумевают под собой умышленное откладывание до крайнего срока запланированных дел, задач, а также принятие решений, несмотря на то, что это может повлечь за собой некоторые проблемы.

В научный оборот термин «прокрастинация» ввел в 1977 году П. Рингенбах. Также это явление изучали А. Эллис, В. Кнаус, Дж. Бурк, Л. Юэн, Дж. Солломон, К. Лэй, Е. Д. Розблум. В конце XX - начале XXI века данное явление привлекло внимание и российских психологов: Н. Шухова, Е.Л. Михайлова, Я.И. Варваричева [3; 174-175].

Прокрастинация в той или иной мере свойственна всем возрастам. Однако наибольшее распространение она имеет именно среди студентов.

В связи с тем, что данный термин получил распространение относительно недавно четко сформулированного и общепринятого определения не существует. Представим наиболее распространенные определения.

Прокрастинация – добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется или возымеет негативный эффект для личности (К. Лэй) [5; 474].

Прокрастинация – склонность к постоянному откладыванию «на потом» неприятных дел (Е. П. Ильин) [3; 174-175].

Прокрастинация – сознательное откладывание субъектом намеченных действий, несмотря на то, что это повлечет за собой определенные проблемы (Я. И. Варваричева) [1; 147].

Для более полного раскрытия значения понятия выделим 3 основных компонента прокрастинации: поведенческий, когнитивный и эмоциональный.

*Поведенческий компонент* прокрастинации рассматривается как форма научения, как неоднократно подкрепляемое поведение.

*Когнитивный и эмоциональные компоненты.* Прокрастинация может быть рассмотрена как результат когнитивных нарушений. Также в ходе исследований прокрастинации были выявлена ее взаимосвязь и с эмоциональной сферой

Также ряд авторов выделяет четвертый компонент – *подсознательный*. Иногда прокрастинация может сигнализировать о наличии глубинных внутриличностных конфликтов [4; 28-29].

Целью экспериментального исследования являлось изучение общего уровня прокрастинации у студентов и создание профилактической программы.

Исследование проводилось на выборке из 47 человек (юноши и девушки), средний возраст которых составляет 19 лет, обучающихся на 2 курсе Института психологии и образования в Казанском федеральном университете.

1 выборка – студенты 2 курса, обучающиеся по специальности «Психология и социальная педагогика» (24 человека) – экспериментальная группа (ЭГ).2

выборка – студенты 2 курса, обучающиеся по специальности «Психология образования» (23 человека) – контрольная группа (КГ).

На этапе констатации у обеих выборок были определены уровни прокрастинации по «Шкала общей прокрастинации Б. В. Тукмана» и «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя».

В результате исследования общего уровня прокрастинации было выявлено, что у обеих групп преобладает средний уровень общей прокрастинации. Анализ результатов и сравнение можно увидеть на Рис. 1.

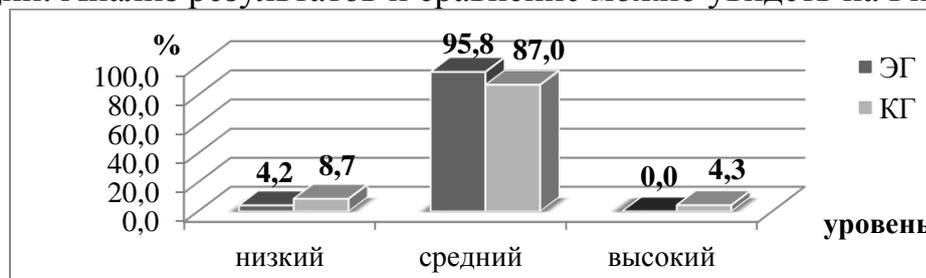


Рис. 1. Показатели общего уровня прокрастинации в экспериментальной и контрольной группе по методике «Шкала общей прокрастинации Б. В. Тукмана» до эксперимента

По методике «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя», было выявлено, что по средним показателям у обеих выборок преобладает средний уровень академической прокрастинации. Анализ результатов и сравнение можно увидеть на Рис. 2.

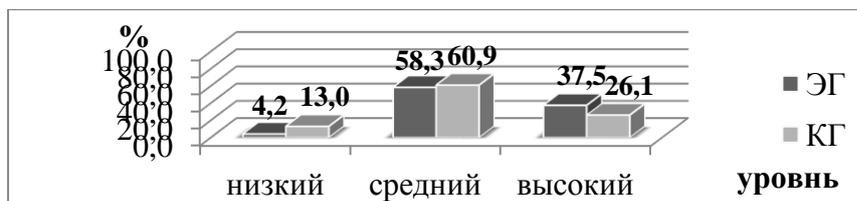


Рис. 2. Показатели уровня академической прокрастинации в экспериментальной и контрольной группе по методике «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя» до эксперимента

Полученные результаты были статистически подтверждены с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок на высоком уровне достоверности. Это говорит о том, что данные группы вступили в эксперимент с равными показателями и не отличаются друг от друга.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что существуют сложности в восприятии и адекватной оценке времени отведенного на выполнение важных дел и принятий решений. Была обнаружена растущая тенденция к откладыванию выполнения важных дел и принятия решений, в том числе учебных заданий и поручений, а это требует проведения работы по профилактики прокрастинации. На наш взгляд, предотвращению роста прокрастинации и снижению ее уровня будет способствовать введение программы «Дорогу осилит идущий!».

На втором этапе проводилось создание программы профилактики прокрастинации у студентов «Дорогу осилит идущий!» и ее непосредственная реализация.

Целью программы является создание условий для профилактики прокрастинации в интересах студентов для их личностного роста, организации и самоорганизации, повышения уровня ответственности и других волевых качеств личности.

Для достижения поставленной цели была реализована программа, в рамках которой создана система взаимосвязанных мероприятий. Программа включает в себя 4 блока по 4 занятия каждый, время проведения в среднем 1,5-2 часа. Занятия проводились два раза в неделю. Программа реализовывалась со студентами с высокими средними и низкими показателями прокрастинации.

Занятия проводились поэтапно, следуя логике очередности блоков по профилактики прокрастинации: 1) Блок управления временем (тайм-менеджмент); 2) Блок самоорганизации и личной ответственности; 3) Мотивационный блок; 4) Блок эмоционально-волевой.

После проведения у студентов экспериментальной группы единой комплексной программы «Дорогу осилит идущий!» мы провели контрольный замер уровня прокрастинации у студентов экспериментальной и контрольной группы с помощью тех же методик.

Анализ результатов и сравнение уровней прокрастинации в экспериментальной группе до и после эксперимента по методике «Шкале общей прокрастинации Б. В. Тукмана» можно увидеть на Рис. 3.

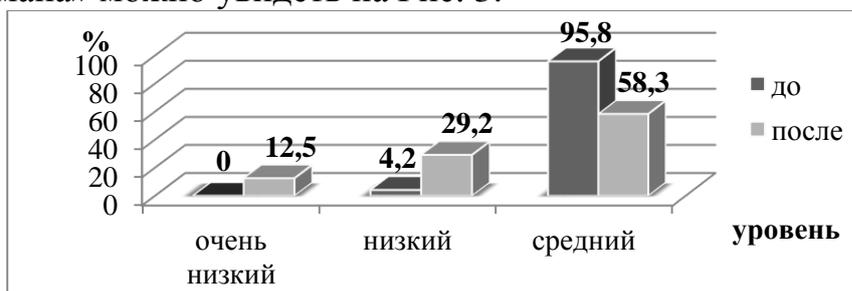


Рис. 3. Показатели общего уровня прокрастинации в экспериментальной группе по методике «Шкале общей прокрастинации Б. В. Тукмана» до и после эксперимента

В результате применения t-критерия Стьюдента для зависимых выборок мы выяснили, что существуют достоверные различия между средними значениями показателя общего уровня прокрастинации в экспериментальной группе до и после эксперимента, ( $t_{кр} < t_{эмп}$ , при  $p=0,01$ ). Что свидетельствует, что в экспериментальной группе произошли существенных изменений до и после эксперимента по показателю прокрастинации и наблюдается положительная динамика.

Анализ результатов и сравнение уровней прокрастинации в контрольной группе до и после эксперимента можно увидеть на Рис. 4.

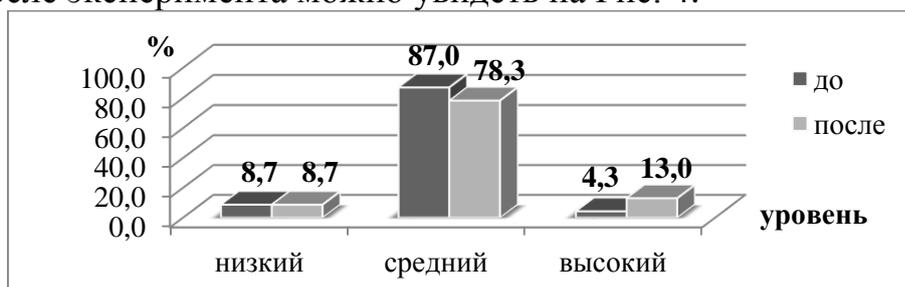


Рис. 4. Показатели общего уровня прокрастинации в контрольной группе по методике «Шкале общей прокрастинации Б. В. Тукмана» до и после эксперимента

Можно увидеть, что до и после эксперимента у контрольной группы преобладает средний уровень общей прокрастинации, как и на констатирующем этапе. Что свидетельствует об отсутствии положительной динамики. Полученные результаты были статистически подтверждены с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок на уровне достоверности при  $p=0,01$ . Это говорит о том, что существенных изменений в данной группе по показателю прокрастинации до и после не произошло и положительная динамика в контрольной группе не наблюдается.

Анализ результатов и сравнение уровня академической прокрастинации в экспериментальной группе до и после эксперимента по методике «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя» можно увидеть на Рис. 5.



Рис. 5. Показатели общего уровня прокрастинации в экспериментальной группе по методике «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя» до и после эксперимента

На основании рис. 5. можно утверждать, что наблюдаются существенные изменения в уровнях академической прокрастинации и после эксперимента по группе уровень прокрастинации снизился.

В результате применения t-критерия Стьюдента для зависимых выборок мы выяснили, что существуют достоверные различия между средними значениями показателя уровней академической прокрастинации в экспериментальной группе до и после эксперимента, ( $t_{кр} < t_{эмп}$ , при  $p=0,01$ ). Что свидетельствует, что в экспериментальной группе произошли существенных изменений до и после эксперимента по показателю академической прокрастинации и наблюдается положительная динамика.

Анализ результатов и сравнение уровней академической прокрастинации в контрольной группе до и после эксперимента можно увидеть на Рис. 6.



Рис. 6. Показатели уровня академической прокрастинации в контрольной группе по методике «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя» до и после эксперимента

Полученные результаты также свидетельствуют об отсутствии положительной динамики. Тенденция избегать задач, которые студенты считают неприятными и отталкивающими сохраняется. Полученные результаты были статистически подтверждены с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок на уровне достоверности  $p=0,01$ . Это говорит о том, что существенных изменений в данной группе по показателю академической прокрастинации до и после не произошло и положительная динамика в контрольной группе не наблюдается.

На Рис. 7 и Рис. 8 представлено сравнение показателей уровня общей и академической прокрастинации в экспериментальной и контрольной группе после эксперимента.

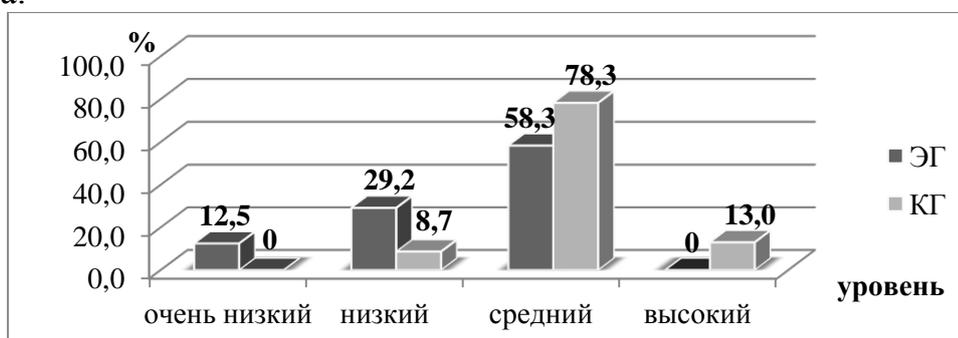


Рис. 7. Показатели общего уровня прокрастинации в экспериментальной и контрольной группе по методике «Шкале общей прокрастинации Б. В. Тукмана» после эксперимента



Рис. 8. Показатели уровня академической прокрастинации в экспериментальной и контрольной группе по методике «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя» до эксперимента

Представленные на рисунках данные указывают на имеющиеся различия между экспериментальной и контрольной группами после проведенного эксперимента.

В результате применения t-критерия Стьюдента для независимых выборок мы выяснили, что существуют достоверные различия между средними значениями показателей общего уровня прокрастинации и уровня академической прокрастинации в экспериментальной и контрольной группе после эксперимента, ( $t_{кр} < t_{эмп}$ , при  $p=0,01$ ).

Таким образом, на основании изменений, которые произошли в экспериментальной группе, можно сделать вывод, что программа профилактики прокрастинации у студентов «Дорогу осилит идущий!» содержит эффективные формы и методы снижения уровня прокрастинации и может быть использована педагогами, психологами, преподавателями учебных заведений в профессиональной деятельности по предотвращению откладывания важных дел и решений студентов.

### **Литература**

- 1) Варваричева Я. И. Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ у школьников // «Здоровье нации – основа процветания России». 2008. Т. 2. С. 147-149.
- 2) Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблема и перспективы исследования // Журнал «Вопросы психологии». 2010. №3. С. 121-131.
- 3) Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб.: Питер, 2011. – 224с.
- 4) Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, Развитие». 2013 №2 С. 22-41.
- 5) Lay C. At last my research article on procrastination Journal of Reseach in Personality, 20. 1986. P. 474-495.
- 6) Tuckman B. W. Educational and Psychological Measurement 51 (2). 1991. P. 473-480.

**УДК378**

*Р.Р.Шамсутдинова, А.А.Башарова  
Казанский федеральный университет,  
г.Казань, Россия*

## **МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ**

**Аннотация.** В статье анализируется вопрос использования электронных приложений в преподавании родных языков в школе. В свете стремительной информатизации системы образования в Российской Федерации, данная тема актуальна, требует комплексного изучения и обращения к опыту других стран. Целью является анализ использования электронных приложений в преподавании татарского, турецкого и азербайджанского языков в школе. Методом сопоставительного анализа определяется специфика использования электронных приложений в обучении этим трём тюркским языкам. По приведённым данным, можно сделать вывод о разной степени интерактивности проанализированных приложений, их привязанности к конкретному учебнику. Прослежены тенденции в области внедрения электронных учебников в образовательный процесс в России. Отмечена необходимость изучения влияния использования электронных учебников на здоровье учеников. Обоснована мысль о том, что электронные приложения будут оставаться лишь вспомогательным средством, а главная фигура процесса обучения – учитель.

**Ключевые слова:** электронные приложения, электронный учебник, татарский язык, турецкий язык, азербайджанский язык.

*R.R.Shamsutdinova, A.A.Basharova  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia*

## **MULTIMEDIA APPLICATIONS IN LANGUAGE TEACHING**

**Abstract.** The paper deals with application of electronic appendixes in teaching native language at schools. In the light of fast-moving computarization of education in the Russian Federation this problem is of current interest, it demands being both researched complexly and appealed to experience of other societies. The purpose of the paper is to analyse application of electronic appendixes in teaching Tatar, Turkish and Azerbaijani at schools. Method of comparative analysis has defined particularity of application of electronic appendixes in teaching these three mentioned Turkic languages. The given data make possible to conclude a different extent of interactivity of analysed appendixes, as well as to conclude their relation to specific textbooks. Trends having place in the field of application of electronic textbooks in educational process in Russia have been traced. The necessity to research an influence of application of electronic appendixes on health of school-children has also been noticed. The thesis about electronic appendixes being only supporting part in teaching while the main figure of this process is a teacher has been confirmed.

**Key words:** electronic appendixes, electronic textbook, the Tatar language, the Turkish language, the Azerbaijan language.

В современном обществе информационные технологии активно вошли во многие сферы деятельности человека, в том числе в сфере образования. Рациональное сочетание традиционных образовательных средств с современными информационными и компьютерными технологиями является одним из возможных путей решения задачи модернизации образования [2: 121]. В законе «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу с 1 сентября 2013 года, (Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (29 декабря 2012 г.) уделяется особое внимание использованию электронных ресурсов.

В Федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования 2014-2015 года, каждый учебник был внесен со своим электронным приложением.

Информационные технологии ворвались в учебный процесс не за один день, хотя нельзя не отметить стремительность данного процесса. Очевидно, использование достижений мультимедиа в разных областях знаний (естественные, точные, гуманитарные науки) имеет свою специфику, оценить которую может лишь профессионал в предметной области [2: 119]. Попробуем проследить тенденции использования информационных и компьютерных технологий в преподавании родного языка и литературы в школе. Начиналось это с использования на уроках различных презентаций, демонстрации слайдов. Учитель заранее готовил материал к уроку, естественно, здесь речь идет об офлайн режиме. С внедрением компьютеров в учебный процесс, возможности расширились. Стали появляться различные мультимедийные приложения, которые стали хорошим подспорьем для преподавателя. Интернет стал доступным в школах и это, в свою очередь, открыло возможности использования различных электронных ресур-

сов, в том числе электронных библиотек. Одновременно шёл процесс информатизации системы образования в школах в целом, ввод электронных журналов и дневников.

Средства информационных и компьютерных технологий способствуют развитию личностных качеств ученика, вариативности и индивидуализации школьного образования. Современные информационные и компьютерные технологии обеспечивают активное, творческое овладение учащимися изучаемого предмета, позволяют изложить материал на новом качественно более высоком уровне. Их применение открывает принципиально новые возможности в организации учебного процесса [2:121-123].

На уроках родного языка и литературы использование электронных приложений открывает большие возможности для решения целого ряда задач учебного процесса: изучение нового материала; закрепление пройденного материала; отработка учебных умений и навыков; повторение изученного материала; применение полученных знаний, умений и навыков на практике; обобщение и систематизация знаний. Огромным плюсом является и то, что в составе электронных приложений почти всегда есть аудио и видеофайлы, благодаря которым ученик слышит носителя языка, тренирует правильное произношение. Появляется возможность органичного введения дополнительного материала, как по школьному курсу, так и расширяющего общий кругозор ученика. Происходит индивидуализация обучения, а это способствует повышению качества обучения.

Еще до появления новой информационной технологии эксперты, проведя множество экспериментов, выявили зависимость между методом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания некоторое время спустя. Если материал был звуковым, то человек запоминал около  $1/4$  его объема. Если информация была представлена визуально – около  $1/3$ . При комбинировании воздействия (зрительного и слухового) запоминание повышалось до половины, а если человек вовлекался в активные действия в процессе изучения, то усвояемость материала повышалась до 75% [1].

Активные действия в процессе обучения лежат в основе мультимедийных приложений. К примеру, рассмотрим мультимедийное приложение к учебнику «Азбука» («Әлифба») [5] на татарском языке (2013) под авторством Мияссаровой И.Х., Гарифуллиной Ф.Ш., Шамсутдиновой Р.Р. За основу структуры данного электронного приложения взят татарский алфавит. К каждой букве даются материалы к уроку, задания и аудиоматериалы. В материалах к уроку приводится дидактический материал (буква, использование данной буквы в разных позициях, прописи, правила чтения данной буквы), который в заданиях закрепляется упражнениями, слушая аудиоматериалы, учащиеся учатся правильному произношению изучаемых звуков. Задания направлены на закрепление навыков звукобуквенного анализа, который составляет основу учебника «Азбука». В заданиях учтены возрастные особенности учащихся. Обучение идет через игру. Задания построены таким образом, что каждая игра – это поэтапное закрепление нового материала и повторение пройденного. Введен персонаж Карандаш, который хвалит за правильные ответы и побуждает подумать, если ученик ошибся. Ученик

всегда может исправить ошибку, пробует еще раз и приходит к правильному ответу самостоятельно. Пройденные материалы по этому пособию ученик может повторять дома. Оно подходит для самостоятельного применения, алгоритм выполнения достаточно прост.

Встречаются и электронные приложения другого типа. Например, электронное приложение для изучения турецкого языка «AçılımTürkçederskitabı 1» [6]. Здесь программа четко привязана к конкретному учебнику. В приложении перед нами странички в электронном формате, добавлены возможности решения данных в учебнике заданий в электронном варианте, аудио и видео файлы. Задания в электронном приложении к учебнику турецкого языка можно условно разделить на три группы: 1) звук (ses) 2) рисунок (resim) 3) деятельность (etkinlik). Задания довольно разные. Надо отметить, что программисты при создании учли необходимость работы с интерактивными досками. Бросается в глаза, что этому уделяли отдельное внимание. При помощи электронного маркера можно выделить нужную часть текста разными цветами, прикрыть или открыть в отдельной рамке часть текста и т.д. Это ещё один показатель того, что приложения данного типа, по своей сути, ориентированы на использование на уроках, под руководством учителя.

Широко распространена практика использования различных электронных приложений в Азербайджане. Для размещения электронных ресурсов в одном источнике там создали специальный портал [www.e-resurs.edu.az](http://www.e-resurs.edu.az) [7], посредством которого, пользователи получают доступ к электронным учебникам, видеурокам, конкурсам, электронным задачам и другим ресурсам. Большая часть, размещенных на данном портале учебников, по своей сути, напоминают, приложение по турецкому языку, рассмотренное нами выше. Они являются электронной формой учебника. Надо отметить, что интерактивности в азербайджанских учебниках гораздо меньше, интерактивные игры выведены в отдельную рубрику портала *Intellektualoyunlar* (интеллектуальные игры). Кроме размещённых на портале, есть и другие мультимедийные приложения, обучающие азербайджанскому языку, такие как *TalkNow! LearnAzeri* (2004 год), *BYKI Deluxe 3.6 – Azerbaijani* (2009). Они направлены на изучение лексики. В них много интерактивных игр, направленных на запоминание слов, их написания. В этих программах есть элементы, напоминающие популярную на сегодняшний день программу изучения английского языка *LinguaLeo*. Они не связаны со школьной программой, предназначены для тех, кто начинает изучать язык с нуля.

Необходимо также отметить, что ещё не до конца изучено влияние использования различных электронных приложений на здоровье учеников. Нет чётких санитарных требований к их использованию. Так как электронные приложения быстрыми темпами вливаются в учебный процесс, поэтому их влияние на здоровье непременно станет объектом тщательного изучения в ближайшее время.

На данный момент ведется речь о частичной замене бумажных форм учебника на электронную, а точнее об их параллельном использовании. Но центральной фигурой процесса обучения остается, и будет оставаться учитель, всё осталь-

ное играет лишь вспомогательную роль. Даже при создании в будущем полноценных электронных учебников с расширенными техническими возможностями, работа с ними должна проводиться под чутким руководством учителя, сопровождаться его комментариями. Главным источником знаний для учеников должен являться именно учитель.

### **Литература:**

1. Соболева А. В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам [Текст] / А. В. Соболева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 119-123.
2. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : (в ред. от 31 декабря 2014с изм. от 06.04.2015 г. «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015) //consultant.ru : КонсультантПлюс : справ. правовая система.URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_173649](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649)(дата обращения: 2.04.2015).
3. Алхазашвили Д.Н. Компьютерный учебник или медиатека? [Электронный ресурс] // hist.msu.ru Исторический факультет Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова // Конференции, проводимые на историческом факультете МГУ / VII конференция / доклады (теоретическая часть), 21.03.2001. URL: <http://www.hist.msu.ru/Association/HAC/aik/educat.htm> (дата обращения: 12.01.2015).
4. Абсеметова Ж. Методические принципы конструирования электронного учебника по истории Казахстана [Электронный ресурс] // hist.msu.ru : Исторический факультет Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова // Конференции, проводимые на историческом факультете МГУ / VII конференция /доклады (теоретическая часть), 21.03.2001. URL: // <http://www.hist.msu.ru/Association/HAC/aik/educat.htm> (дата обращения: 12.01.2015).
5. Элифба [Электронный ресурс] // tatarschool.ru : Мультимедийные приложения к учебникам татарского языка, 2013. URL: // <http://tatarschool.ru/al/index.html> (дата обращения: 3.03.2014).
6. Açılım Türkçe ders kitabı 1[Электронный ресурс] : электрон. приложение – Izmir : Dilset, 2010. – 1 CD-ROM
7. Elektron dars resurslari [Электронный ресурс] // e-resurs.edu.az : Электронные ресурсы, 2014.URL: // <http://www.e-resurs.edu.az/site/index.php> (дата обращения: 12.04.2015).

УДК 374.73

А.В. Шипова  
Академия повышения квалификации и  
профессиональной переподготовки  
работников образования  
г. Москва, Россия

## **ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК ПОДРОСТКОВ В КОРЧАКОВСКОМИНТЕГРАЦИОННОМ ЛАГЕРЕ «НАШ ДОМ»**

*Аннотация.* В статье разработан цикл научно-практических семинаров для подготовки вожатых корчаковского интеграционного лагеря к организации культурных практик подростков

*Ключевые слова.* «культурные практики», корчаковский интеграционный лагерь, вожатый, подросток

A.V. Shipova  
Academy of Professional Development and  
Professional Retraining of Educators  
Moscow, Russia

## **GROUP LEADERS TRAINING FOR THE ORGANIZATION OF THE TEENAGER CULTURAL PRACTICES IN THE KORCZAK INTEGRATION CAMP «NASH DOM»**

*Annotation.* The article present a gradual organization of the teenager cultural practices in the camp

*Keywords.* «cultural practices», Korczak integration camp, group leader, teenager

Сменаориентиров в современном образовании, реализация его культурной парадигмы требует переосмысления содержания и форм воспитания подростков через призму культуры не только в системе общего образования, но и дополнительного образования, в том числе при организации летнего отдыха детей.

Задача приобщения детей к культуре особенно трудна и противоречива по отношению к подросткам. Возникает комплекс вопросов, связанных с процессом вхождения подростка в культуру: особенности освоения и присвоения культуры подростком, культурная деятельность подростка, влияние культуры и субкультур на саморазвитие подростка, культурное самоопределение и культурный интерес, их роль в становлении субъектного опыта подростка

Средствами приобщения подростков к культуре мы считаем «культурные практики», которые в педагогическом контексте понимаются нами как процесс стихийного и автономного приобретения и воспроизводства подростком социокультурного опыта на основе освоения и присвоения культурных норм и ценностей. Лагерь – это уникальное воспитательное пространство, в котором ребенок имеет возможность включаться разнообразные виды культурных практик.

Корчаковский интеграционный лагерь «Наш Дом» с 1993 года является основным проектом Российского общества Я. Корчака и «Молодежного корчаковского центра». Деятельность лагеря курирует кафедра педагогики и психологии Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Москва) под руководством доктора педагогических наук, профессора И. Д. Демаковой. Ежегодно лагерь собирает под своей крышей около 100 детей от 6 до 17 лет.

Воспитательная деятельность в лагере построена на идеях Я. Корчака о ценности детства, о правах ребенка, о диалоге между взрослыми и детьми как

доминанте их взаимоотношений, о прощении как основном принципе педагогической деятельности. В концепции лагеря нашли отражение права ребенка, которые разработал Я. Корчак.

Я. Корчак является сторонником «разумного воспитания», – пишет Р.А. Валеева, для которого разумное воспитание связано с бескорыстием, учетом психологии ребенка и его индивидуальности, основанных на тщательном его изучении. Я. Корчак писал, что педагог должен быть «разумным воспитателем», который в деле воспитания ребенка должен опираться на принцип уважения личности ребенка и его прав. Я. Корчак готовил «разумных воспитателей» для работы с детьми, в своих сиротских домах он руководствовался принципом взаимодействия «разумности воспитания» и самовоспитания детей [1].

Нахождение в корчаковском интеграционном лагере в условиях временного детского объединения предоставляет подростку следующие возможности: познания способа совместного проживания в группе сверстников; приобретения навыков организации отдыха; участия в различных образовательных и дополнительных программах по своему выбору и желанию (от предметных олимпиад до вокальных и танцевальных конкурсов, спортивных состязаний); раскрытия своих собственных потенциальных возможностей; проявления личной инициативы; получения уважения за свое индивидуальное поведение; приобретения новых навыков и интересов и усовершенствование прежних; умения отвечать за свои собственные поступки и самостоятельно принимать решения; оздоровления; приобретения новых друзей и др.

В специально организованном пространстве разворачивается самостоятельная деятельность ребенка, его взаимодействие с детьми и взрослыми, а также культурно-образовательной средой и природной средой. В интеграционной среде лагеря культурные практики подростка вариативны и разнообразны в связи с тем, что активизируются различные типы связей с другими людьми (в том числе с людьми с ОВЗ), проявляются новые способы мышления и поведения, возникающие в совместной деятельности, в процессе целенаправленного объединения людей, каждый из которых владеет уникальным объемом знаний, умений, навыков, переживаний, что и позволяет получить новый результат.

Большую роль в организации адекватных культурных практик играет подготовка педагогов – вожатых, от помощи и поддержки которых зависит степень включенности подростков в разнообразные культурные практики и формирование его личностного опыта, благодаря которому он через череду проб и ошибок входит в социум полноправно и значимо.

Для подготовки вожатых корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом» нами был разработан цикл научно-практических семинаров, который в течение года проводился на базе «Молодежного Корчаковского центра». График проведения семинаров представлен в Таблице 1.

Таблица 1.

**График проведения научно-практических семинаров**

Дата	Мероприятие	Результат
------	-------------	-----------

Сентябрь 1-я неделя	Вводный семинар «Организация культурных практик подростков в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом»	В ходе семинара вожатые узнали о целях и задачах работы, ее содержании, познакомились с понятиями «культурные практики подростков»
Сентябрь 2-я неделя	Практический семинар «Организация культурных практик подростков в корчаковском интеграционном лагере»	Вожатые корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом» обсудили возможности организации культурных практик в условиях корчаковского интеграционного лагеря. Были проведены игры на сплочение вожатского коллектива.
Сентябрь 3-я неделя	Семинар «Культурная парадигма образования»	Вожатые познакомились с определением «культурная парадигма образования», узнали об ученых, в работах которых обсуждаются проблемы, связанные с культурной парадигмой образования.
Сентябрь 4-я неделя	Практический семинар «Влияние современной культуры на общество»	Вожатые обсудили вопросы позитивного и негативного влияния современной культуры на состояние общества.
Октябрь 1-я неделя	Семинар «Особенности работы с подростками в условиях детского оздоровительного лагеря»	Вожатые прослушали лекцию, посвященную вопросам особенностей детей подросткового возраста, а также специфике работы с подростками в условиях детского оздоровительного лагеря.
Октябрь 2-я неделя	Практический семинар «Особенности работы с подростками в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом»	Вожатые обсудили особенности работы с детьми подросткового возраста в условиях лагеря, поделились своим опытом работы с подростками в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом», приняли участие в тренинге «Портрет трудного подростка», в ходе которого были рассмотрены вопросы о динамике эмоционального состояния подростка в течении лагерной смены.
Октябрь 3-я неделя	Семинар «Классификация культурных практик»	Из прослушанной лекции, посвященной принципам классификации культурных практик вожатые узнали, что классификация культурных практик подростков проводится на основе выделения трех сфер: общения, деятельности и познания.
Ноябрь 1-я неделя	Практический семинар «К вопросу о классификации культурных практик подростков в детском оздоровительном лагере»	Вожатые обсудили классификацию культурных практик, предложили свои варианты коллективных, индивидуальных творческих дел, спортивных и интеллектуальных мероприятий, которые можно провести в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом» основываясь на классификации культурных практик подростков.
Ноябрь 2-я неделя	Семинар «Культурные практики подростков в лагере «Наш Дом»: психолого-педагогический аспект»	В ходе работы семинара вожатые выступили с докладами на тему «Культурные практики подростков в лагере «Наш Дом», задали друг другу интересующие вопросы.

Декабрь 1-я не- деля	Практический семинар «Особенности социализации детей подросткового возраста в условиях детского оздоровительного лагеря»	Вожатые корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом» высказали свои предположения об особенностях социализации подростков в условиях детского оздоровительного лагеря, выяснили основные трудности подростковой социализации во временном детском объединении, а также обозначили факторы негативно влияющие на процесс социализации подростков в целом. Вожатые высказали предположения о возможностях позитивной социализации подростков в условиях корчаковского интеграционного лагеря.
Февраль 1-я не- деля	Семинар «Корчаковская прививка от равнодушия»	Вожатые поделились своими знаниями о жизнедеятельности Януша Корчака, об истории существования его детских домов, о формах работы в корчаковском интеграционном лагере со дня его основания.
Февраль 3-я не- деля	Практический семинар «Организация культурных практик подростков»	Вожатые познакомились с направлениями работы по организации культурных практик подростков в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом».
Март 1-я не- деля	Практический семинар «Организация культурных практик подростков»	Вожатые обсудили варианты организационной деятельности по расширению спектра культурных практик подростков в условиях кратковременного детского объединения, предложили перспективные направления работы по организации культурных практик.
Март 3-я не- деля	Практический семинар «Культурные практики подростка как средство социализации в корчаковском интеграционном лагере»	Вожатые обсудили вопросы, связанные со спецификой работы по организации культурных практик в корчаковском интеграционном лагере, а также вопросы о влиянии степени включенности подростков в культурные практики на уровень социализированности непосредственно в лагере.
Май 3-я не- деля	Семинар «Слепой и слабовидящий ребенок в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом»	Вожатые узнали об особенностях детей с нарушениями зрения, обсудили вопросы, связанные с опытом работы с такими детьми в условиях корчаковского интеграционного лагеря.
Июнь 1-я не- деля	Семинар «Культурные практики подростка с ограниченными возможностями здоровья»	Вожатые обсудили вопросы, связанные с работой по включению детей с нарушениями зрения в культурные практики в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом».
Июнь 3-я не- деля	Итоговый семинар «Культурные практики как средство социализации подростков в детском оздоровительном лагере»	Вожатые обсудили возможные перспективы своей работы в условиях летней смены корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом» по организации культурных практик подростков и повышения уровня их социализированности за время пребывания в лагере.
Июль 1-я не- деля	Родительское собрание «Летний корчаковский интеграционный лагерь «Наш Дом»	Вожатые и руководители провели беседы с родителями подростков, собирающихся в летний лагерь, узнали об особенностях каждого подростка, рассказали родителям об основных культурных практиках

		подростков в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом».
Июль 2-я неделя	Подведение итогов работы с вожатыми «Вожатский семинар»	Вожатые поделились впечатлениями о проведенных семинарах в течении всего года, высказали свои ожидания о поездке в летний лагерь. Приняли участие в традиционном «Вожатском семинаре».

Непосредственно перед началом лагерной смены в корчаковском интеграционном лагере проводился двухдневный «Вожатский семинар», который был направлен на теоретическую и практическую подготовку вожатых к организации культурных практик подростков. Теоретическая подготовка осуществлялась в процессе проведения круглого стола «Корчаковская концепция воспитания «Как любить ребенка», дискуссий и лектория на тему «Деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства». Практическая подготовка вожатых включала в себя освоение методов и форм воспитательной работы, направленных на организацию культурных практик подростков в процессе познания, общения и деятельности: «Игры по станциям», «Психологические тренинги», «Тренинги для работы с детьми в «семье» и др.

Участие вожатых в подготовке к организации культурных практик в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом» повлияло на уровень их профессиональной компетенции, обогатило запас знаний об особенностях подросткового возраста и воспитания подростков в условиях детского оздоровительного лагеря и корчаковского интеграционного лагеря в частности, о процессе социализации нормально-развивающихся подростков и детей с особыми возможностями здоровья. Участие в практических семинарах, круглых стола, выступления с докладами укрепило веру будущих вожатых в свои силы. Коллектив вожатых стал более сплоченным, в нем установилась атмосфера доверия, взаимопомощи и поддержки.

#### **Литература:**

1. Валева, Р.А. Педагогическое кредо Януша Корчака // Народное образование. – 2003. – № 10. – С. 205-213.

УДК 378.14

*О.Ф. Шихова, Ю.А. Шихов*  
Ижевский государственный технический  
университет им. М.Т. Калашикова  
г. Ижевск, Россия

## **ДИАГНОСТИКА КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлен алгоритм проектирования комплексных аттестационных заданий для диагностики уровня подготовленности выпускников – будущих бакалавров профессионального обучения к педагогической деятельности, разработанный на основе метода групповых экспертных оценок.

*Ключевые слова:* компетенции, метод групповых экспертных оценок, диагностика компетенций, тезаурус компетенций, комплексное аттестационное задание.

O.F. Shihova, Y.A. Shihov  
Izhevsk State Technical University n.a. M.T. Kalashnikov»,  
Izhevsk, Russia

## DIAGNOSIS OFFUTURE BACHELORS OF VOCATIONAL TRAIN- INGCOMPETENCE

**Abstract.** *This paper presents an algorithm of designing complex evaluation tasks based on the expert group appraisal to assess the aptitude of graduates, future Bachelors of adult and vocational education, for teaching.*

**Keywords:** *the competence, a method of group expert estimations, competence of the expert, diagnostics competence, the thesaurus competence, the complex attestative task.*

Внедрение в высшее профессиональное образование компетентностного подхода предполагает перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной сторон на ожидаемые результаты образовательного процесса, выраженные в терминах компетенций.

В числе наиболее адекватных задачам формирования и диагностики компетенций, как правило, называют средства, предполагающие включенность студента в деятельность, в том числе, имитирующую профессиональную, например – деловые игры, кейс-метод, метод портфолио и др.

Некоторый опыт разработки таких компетентностно-ориентированных средств накоплен в Ижевском государственном техническом университете имени М.Т. Калашникова [2; 3; 4; 5; 6]. Здесь на кафедре «Профессиональная педагогика», осуществляющей подготовку бакалавров профессионального обучения, разработана технология проектирования комплексных аттестационных заданий, которые мы определяем как междисциплинарные компетентностно-ориентированные средства диагностики уровня подготовленности выпускника к будущей профессиональной деятельности.

Предлагаемая нами технология основана на применении метода групповых экспертных оценок. Это наиболее объективный и стандартизированный метод, в рамках которого педагогическая экспертиза (например, анкет, тестов или компетенций) проводится по определенному алгоритму группой специально отобранных экспертов (преподавателей вузов, выпускников, представителей работодателей и др.) с предварительной оценкой их компетентности, согласованности и численности, гарантирующими заданную погрешность измерения и уровень значимости [1; 5].

Алгоритм проектирования комплексных аттестационных заданий включает три этапа: подготовительный, проектировочный и заключительный.

Основная цель *подготовительного этапа* – формирование расширенного перечня компетенций выпускника по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Экспертные группы, которые работали на разных этапах проектирования комплексных аттестационных заданий, формировались из наиболее квалифицированных преподавателей, аспирантов и выпускников данного направления подготовки, а также представителей работодателей (директоров техникумов, представителей методических комиссий, преподавателей общетехнических дисциплин и др.).

*Проектировочный этап* алгоритма разработки комплексных аттестационных заданий включает:

- разработку модели аттестационного задания;
- выявление диагностируемых, профессионально значимых компетенций и разработку тезауруса аттестационных заданий;
- формирование банка заданий и оценку их качества;
- экспериментальное выполнение и коррекцию заданий;
- определение шкалы оценивания.

Структура и содержание компетенций, связанных с инвариантными и вариативными задачами профессиональной деятельности выпускника бакалавриата, задают целевые установки его компетентностно-ориентированной подготовки.

*Общекультурные* компетенции – это междисциплинарные, интегрированные, выходящие за пределы направления подготовки знания, умения, способности, обеспечивающие долговременную основу успешной деятельности выпускника в сфере образования и современных технологий. К ним отнесены группы компетенций саморазвития, информационных, коммуникативных и социальных.

*Профессиональные* компетенции закладывают основы будущей успешной профессиональной деятельности выпускника и инвариантны для всех профилей данного направления подготовки (психолого-педагогические, методико-технологические, квалиметрические, профориентационные и др.).

*Профильные* компетенции обеспечивают выполнение конкретных профессиональных задач, соответствующих профилю направления подготовки. В нашем случае – это профиль «Электроника, радиотехника и связь».

В ходе педагогической экспертизы с целью реализации принципа диагностичности разработана таксономическая модель с выделением порогового, базового и продвинутого уровней сформированности компетенций студентов.

*Пороговому* уровню соответствуют категории «знание», «понимание», «применение». Выпускник объясняет профессиональную информацию с использованием специальной терминологии, символического и графического научного языка; использует принципы, положения, теории общепрофессиональных и специальных дисциплин для решения простейших профессиональных задач.

*Базовому* уровню сформированности компетенций дополнительно соответствуют категории «анализ» и «синтез». Выпускник анализирует, распознает и классифицирует информацию о свойствах объектов, явлениях и процессах, соответствующих образовательной области «Электроника, радиотехника и связь», сопоставляет и сравнивает данные, решает вопросы о применимости изучаемых теорий к описанию конкретных объектов и явлений.

*Продвинутому* уровню, помимо названных выше, соответствуют категории «оценка» и «прогноз». Выпускник выносит критические суждения, основанные на знаниях в рассматриваемой образовательной области, дает оценку информации и данных об изучаемых объектах и явлениях, прогнозирует ход их дальнейшего развития.

Структура компетенций бакалавра профессионального обучения определила модель *комплексного аттестационного задания*, состоящую из трех блоков, характеризующих структуру, содержание и механизм оценивания уровней сформированности компетенций студентов.

Экспертиза показала, что в содержании задания следует выделить две части – инвариантную и вариативную, что обусловлено характером подготовки бакалавра профессионального обучения, интегрирующей психолого-педагогическую и инженерную составляющие.

В нашем случае, в инвариантную часть вошли задания для оценки уровня сформированности психолого-педагогических, методико-технологических, квалиметрических (от латинского *quails* – качество и от древнегреческого *metrio* – измерять) и других компетенций, которые практически эквивалентны для всех профилей направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Вариативную часть составили задания для оценки уровня сформированности профильных компетенций (*знание* методов измерения электрических величин; конструктивных и технических характеристик измерительных приборов; способов экономии электроэнергии; *умение* производить контроль параметров работы электрооборудования; читать и собирать принципиальные, электрические и монтажные схемы, рассчитывать их параметры; пользоваться электрооборудованием, соблюдая нормы техники безопасности и правила эксплуатации и т.п.).

Вот пример одного из вариантов комплексных аттестационных заданий, которые будут предъявляться студентам бакалавриата на государственном экзамене в 2015 году:

### **Комплексное аттестационное задание**

#### **Вариант № 1**

##### **Инвариантная часть**

Спроектировать практическое занятие по электротехнике для студентов техникума по теме: «Электромагнитная индукция».

1.1. Разработайте развернутый план практического занятия по предложенной теме с использованием игровой методики. Укажите характер деятельности студентов на каждом этапе занятия.

1.2. Обоснуйте использование указанной методики с точки зрения дидактики и возрастной психологии.

1.3. Исходя из структуры рабочей программы по дисциплине «Электротехника», конкретизируйте содержание ее элементов в соответствии с темой практического занятия.

1.4. Разработайте презентацию и обоснуйте ее применение при проведении практического занятия по данной теме.

1.5. Составьте перечень требований по технике безопасности при проведении практического занятия по данной теме.

1.6. Обоснуйте методы и средства контроля при проведении практического занятия.

1.7. Составьте перечень контрольных вопросов (5–10) по теме практического занятия.

1.8. Составьте тестовые задания различной формы (5–10) по теме практического занятия.

1.9. Спрогнозируйте возможные ошибки студентов при выполнении тестовых заданий.

1.10. Укажите, какие воспитательные задачи можно решить при проведении практического занятия по данной теме.

### **Вариативная часть**

Вам предстоит провести практическое занятие по электротехнике на тему: «Постоянный ток».

В лаборатории имеется амперметр для измерения токов до  $I = 10 \text{ А}$  с сопротивлением  $R_a = 0,18 \text{ Ом}$ . Шкала амперметра разделена на 100 делений. Класс точности прибора равен 2,5.

2.1. Определите цену деления прибора.

2.2. Какое сопротивление надо взять и как его включить, чтобы этим амперметром можно было измерять ток до  $I_0 = 100 \text{ А}$ ?

2.3. Как называется это сопротивление и какова его роль в цепи постоянного тока?

2.4. Как изменится цена деления амперметра?

2.5. Какую приборную погрешность дает амперметр?

Всего для итоговой аттестации выпускников бакалавриата был разработан комплект из 25 аттестационных заданий, каждое из которых содержит 15 задач. Выполнение задания оценивается по 100-балльной шкале:

- пороговому уровню соответствует оценка 55–74 балла;
- базовому – 75–90 баллов;
- продвинутому – 91–100 баллов.

Процедура экзамена, установленная экспертами, утверждена на методическом семинаре кафедры «Профессиональная педагогика». В соответствии с ней на выполнение задания студенту будет отводиться неделя, результаты работы должны оформляться в виде пояснительной записки, а в назначенный день государственного экзамена предусмотрена презентация и защита результатов выполненного комплексного аттестационного задания.

Государственные экзамены с использованием комплексных аттестационных заданий проводились и ранее у студентов бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Технологическое образование» (в период с 2009 по

2012 г.). Студенты с большим интересом восприняли новую форму проведения экзамена: у них появилась возможность продемонстрировать не только то, что они знают, но и то, что умеют (например, ими были разработаны макеты простейших электрических схем, которые можно изготовить на уроках технологии; учебные игры и презентации по различным темам предмета «Технология»).

Результаты государственных экзаменов показали, что уровень необходимых профессиональных знаний, умений, навыков, способностей у студентов значительно вырос, что свидетельствует о *формирующем характере* комплексных аттестационных заданий.

В настоящее время технология проектирования комплексных аттестационных заданий адаптирована к направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», но может быть распространена и на направление «Педагогическое образование».

#### **Литература:**

1. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152с.
2. Шихов Ю.А. Концептуальные основы мониторинга качества обучения в системе непрерывного образования // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С.3 – 6.
3. Шихов Ю.А., Шихова О.Ф. Модель мониторинга качества образования в условиях компетентностного подхода // МНИ «Современные фундаментальные и прикладные исследования». – 2013. – №4 (11). – С. 35 – 39.
4. Шихова О.Ф. Модель проектирования многоуровневых оценочных средств для диагностики компетенций студентов в техническом вузе // Образование и наука. – 2012. – № 2 (91). – С. 23 – 31.
5. Шихова О.Ф., Шихов Ю. А. Современные подходы к оценке качества образования в высшей школе: монография. – Saarbrücken, Deutschland: Verlag “PalmariumAcademicPublishing”, 2013. – 87 с.
6. Шихова О.Ф., Шихов Ю. А. Критерии качества компетентностно-ориентированных педагогических контрольных материалов // МНИ «Современные фундаментальные и прикладные исследования». – 2014. – №1 (12). – С. 48 – 52.

**УДК 378(045)**

*Т. И. Шукина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина  
Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева,  
г. Саранск, Россия*

## **СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ<sup>5</sup>**

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема реализации модели сетевого взаимодействия образовательных организаций, выступающая одним из условий практической подготовки магистрантов.

---

<sup>5</sup>Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» на 2015 год. Проект «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

**Ключевые слова:** магистратура, сетевое взаимодействие, профессиональный стандарт педагога, практико-ориентированная подготовка, супервизор.

*T. I. Shukshina, I. B. Buyanova, S. N. Gorshenina  
Department of Pedagogy Mordovian State Pedagogical Institute,  
Saransk, Russia*

## NETWORKING EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A CONDITION OF PRACTICAL TRAINING MASTERS

**Abstract:** The article deals the problem of implementation of the model of network interaction of educational institutions is one of the conditions for the practical training of graduate students.

**Keywords:** master, networking, professional standards of a teachers, practice-oriented training, supervisor.

Модернизация системы педагогического образования способствует перестройке деятельности образовательных учреждений ориентированных на подготовку учителя в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и профессионального стандарта педагога. В связи с этим требуется совершенствование программ практической подготовки педагогических кадров в магистратуре, ориентированных на достижение новых образовательных результатов, позволяющих овладеть профессиональными компетенциями и трудовыми функциями. Решению данной задачи соответствует реализация различных форм сетевого взаимодействия всех образовательных структур.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г.) сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, что позволяет рассматривать ее как модель инновационного образования [6].

Определяя задачи сетевого взаимодействия в условиях современной образовательной политики, исследователи указывают на необходимость поддержания и развития взаимодействия в некоторой проблемной или задачной зоне, а также порождение новых отношений, изменение самих субъектов сети [1]. Одним из характерных признаков сетевого взаимодействия являются отношения взаимной выгоды, «полезности» как основы социального партнерства. Сетевое взаимодействие при этом рассматривается как система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования.

Реализуя различные формы сетевого взаимодействия, вуз получает дополнительные возможности для позиционирования на рынке образовательных услуг, приобретает значимость в решении задач повышения своей конкурентоспособности.

Развитие сетевого взаимодействия в МордГПИ осуществляется различными субъектами системы образования, на основе актуализации деятельности базовых кафедр и реализаций программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры [2].

Представим опыт сетевого взаимодействия кафедры педагогики МордГПИ (зав. кафедрой доктор педагогических наук, профессор Т. И. Шукшина), участвующей в реализации проекта Ф-135.056 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

Организация сетевого взаимодействия в условиях апробации ОПОП профессиональной (педагогической) магистратуры ориентирована на разноуровневую систему отношений «вуз-школа» и предполагает реализацию модели практико-ориентированного обучения, внедрение которой детерминировано инновационными процессами в образовании. Практико-ориентированная модель обучения является гарантом реализации компетентностно-деятельностного принципа ОПОП магистратуры, поскольку обеспечивает приобретение опыта профессиональной деятельности через освоения трудовых функций и трудовых действий, указанных в Профессиональном стандарте педагога [4], а также осмысление знаний, развитие умений и формирование компетенций, определяемых Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования [5].

Таким образом, существенным преимуществом сетевой формы взаимодействия в рамках проекта является усиление практико-ориентированной подготовки обучающихся с использованием ресурсов различных образовательных организаций. В содержательном плане сетевое взаимодействие выстраивается вокруг ОПОП, где каждый из участников вносит определенный вклад в ее реализацию, в том числе в виде ресурсов. При этом все возможные отношения между участниками опосредованы образовательной программой.

Организация сетевого взаимодействия предусматривает сочетание теоретических и практических форм обучения:

- в стенах вуза – занятия лекционного и практического типа; научно-практические семинары и конференции с участием научных работников, преподавателей, работодателей и учителей-практиков;

- в инфосреде – занятия, семинары или самостоятельная работа;

- на базе общеобразовательных школ (стажировочных площадок) – прохождение различных видов практики, выполнение наблюдений, лабораторных и аналитических работ, подготовка и реализация проектов, выполнение научно-исследовательских работ.

Практико-ориентированная подготовка магистрантов в условиях вуза

направлена на отработку конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий (приемов, методов, методик) в модельной ситуации в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды (практическое занятие, практикум). Апробация освоенного профессионального действия происходит в условиях реальной образовательной организации в условиях специально организованной рефлексии в реально идущем образовательном процессе на стажировочных площадках. Включение в образовательный модуль существенной доли практики вызвано необходимостью не столько иллюстрации теории, сколько постановки проблемы осуществления профессионального действия и в дальнейшем организации психолого-педагогического исследования, направленного на анализ причин и проблем в реализации профессионального действия [3: 108-109].

Следует отметить, что в процессе освоения ОПОП актуализирована необходимость организации эффективного сетевого взаимодействия вуза и общеобразовательной школы на основе деятельностного подхода (как подхода, востребованного государственной политикой и предписанного нормативно-правовыми актами и документами Законом «Об образовании в РФ» (2012), ФГОС всех ступеней образования и др.). При этом школа отвечает за формирование способности осуществления профессиональных действий, вуз – за рефлексию этих действий и формирование профессионального мышления, способности к реализации профессиональных действий в новых условиях, к перестройке профессиональных действий и за формирование способности к самостоятельному развитию профессиональных действий будущего педагога.

Применяемые формы организации учебной деятельности магистрантов в полной мере соответствуют деятельностному подходу и обеспечивают освоение трудовых функций и действий. Среди них особую роль играют такие формы, как практикум, выполнение аналитических работ, подготовка и реализация проектов, деловые игры, выполнение научно-исследовательских работ на базе школ, кейс-стади, изучение передового опыта и инновационной деятельности учителей начальных классов, взаимодействие в Инфосреде, создание электронного портфолио, выполнение компетентностно-ориентированных разноуровневых заданий. Предлагаемые задания наполнены не только предметным содержанием, но и ориентированы на субъектный опыт и творчество, что обеспечивает содействие личностно-профессиональному саморазвитию магистранта [7].

Сетевое взаимодействие позволяет привлечь к формированию и реализации программы наиболее подготовленных специалистов образовательных организаций – супервизоров. Одним из условий эффективного взаимодействия является разграничение обязанностей и полномочий между преподавателями вузов и супервизорами. Роль супервизора в сетевом взаимодействии состоит в определении трудовых действий, осваиваемых магистрантами в процессе изучения дисциплин модуля и соотнесении их с приобретаемым при этом опытом профессиональной деятельности на основе формирующихся практических умений, входящих в состав компетенций. Обязанности супервизора включают: обеспечение

знакомства магистрантов с образовательной организацией; оказание помощи магистранту при вхождении в профессиональное сообщество; демонстрация образца профессиональных действий; помощь магистранту при планировании способов самостоятельного выполнения трудовых действий; контроль за выполнением профессионального действия магистрантом с последующим обсуждением его результативности; участие в оценке уровня освоения образовательных результатов магистранта, при этом объектом независимой оценки выступает деятельность магистрантов в период практики и подготовленные ими образовательные продукты.

В качестве инновационных форм взаимодействия в рамках образовательного процесса следует выделить работу магистрантов, супервизоров, кураторов вуза в информационной среде, обеспечивающей сетевое взаимодействие участников образовательного процесса. Инфосреда (Виртуальный кампус МордГПИ) использовалась с целью организации профессионального общения и рефлексии. В личном информационном пространстве студенты отражали план, ход, результаты практической деятельности (образовательные продукты, самоанализ, аналитические записки). Открытый доступ в пространство участников – куратора от вуза, супервизоров, магистрантов – позволял обсуждать возникающие проблемы в форуме, размещать комментарии, проводить рецензирование работ. Благодаря Инфосреде разнообразный опыт, приобретаемый магистрантом в школе, становится доступным другим участникам сетевого взаимодействия. Важным преимуществом такой организации является возможность реализации рефлексивно-оценочных процедур: когда деятельность студента на практике могут оценить не только кураторы практики, но и другие студенты.

В результате реализации предлагаемой системы практической подготовки в условиях сетевого взаимодействия складывается профессиональная цепочка по решению конкретной проблемы преподаватель–супервизор–магистрант–конкретный результат. Преимуществом является возможность прохождения практики и освоения учебных дисциплин на базе одной общеобразовательной организации – партнера по сетевому взаимодействию. Прохождение практик в соответствии с логикой модуля основной профессиональной образовательной программы позволяет использовать технологии обучения с приобретением опыта.

Таким образом, в современных условиях становится очевидным, что формирование профессиональных компетенций и трудовых действий будущих магистров педагогического образования невозможно без сочетания теоретической и практической подготовки и учета потенциала ресурсов сетевого взаимодействия.

#### ***Литература:***

*1. Гребенкина, Л. К. Модели сетевого взаимодействия на примере кафедры педагогики и педагогических технологий РГУ имени С.А. Есенина / Л. К. Гребенкина, Н. А. Копылова // Инновационное развитие образования в регионах Российской Федерации: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Л. К. Гребенкиной. – Рязань, 2013. – С. 38–42.*

2.Кадакин, В. В. Новые направления деятельности вуза в условиях введения профессионального стандарта педагога / В. В. Кадакин // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 6. – С. 47–51.

3.Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Том 19. – №3. – С. 105–126.

4.Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

5.Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование квалификация (степень) «магистр» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://mag.sseu.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14:050100fgos&catid=6:2011-05-16-21-39-24](http://mag.sseu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=14:050100fgos&catid=6:2011-05-16-21-39-24)

6.Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» No 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 No 99-ФЗ, от 23.07.2013 No 203-ФЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=163560;fld=134;dst=4294967295;rnd=0.3249852804001421;from=140174-0>.

7.Шукина, Т. И. Содержательные и процессуально-технологические аспекты подготовки магистров в педагогическом вузе / Т. И. Шукина, Т. В. Татьяна // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – №3 (15). – С 52-59.

УДК 371.1.

И.Ю. Шустова  
Институт стратегии и теории образования РАО  
г. Москва, Россия

## РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА НОВОГО ТИПА

*Аннотация.* В статье раскрывается рефлексивная компетентность как готовность и способность педагога сделать профессиональную проблему предметом сознательного анализа, перевести проблему в задачу деятельности. Выделены компоненты рефлексивной компетентности – когнитивный, операциональный, личностный. Показан двойственный характер рефлексии в деятельности педагога заключающийся в осознании и организации индивидуального и коллективного действия.

*Ключевые слова:* рефлексия, рефлексивная компетентность педагога, сознание, деятельность, творчество, рефлексивная позиция педагога.

I.Y.Shustova  
Institute for Strategy and Theory of Education  
of the Russian Academy of Education  
Moscow, Russia

## REFLEXIVE COMPETENCE – THE BASIS OF NEW TYPE TEACHERS' PROFESSIONAL WORK

*Abstract.* The article reveals the reflexive competence as the willingness and ability of the teacher to make a professional analysis of the problem of the conscious subject, the ability to translate

the problem into the task activity. Isolated components of reflective competence – cognitive, operational, personal. Shows the dual nature of reflection in the work of the teacher is to realize and organization of individual and collective action.

**Keywords:** reflection, reflective competence of teachers, consciousness, activity, creativity, reflective attitude of the teacher.

Требования к профессиональным качествам современного педагога возрастают с каждым годом. Требуется не просто воспроизведение им ранее освоенных образцов и способов функционирования, а разработка новых, творческих подходов, постоянное саморазвитие в профессиональном и в личностном планах.

Важным профессиональным качеством педагога видится его готовность и способность к рефлексии. Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию: он сам, воспитанники, цель, содержание, арсенал педагогических методов и средств и т.д.

В современных исследованиях, посвященных профессиональным качествам педагогов, имеется большое количество экспериментальных данных, доказывающих, что высокий уровень рефлексии у педагогов оптимизирует развитие их личности и профессионализма. Низкий уровень рефлексии, сопряженный с тенденцией к стереотипизации, снижает возможности педагога в познании и развитии себя как профессионала, что является одной из причин недостаточного профессионализма отдельных педагогов.

Российский педагог Б.З. Вульф [2] отмечает большое значение профессиональной рефлексии в деятельности педагога, определяет ее как соотношение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, в том числе, с существующими о ней представлениями. Он отмечает, что профессиональная рефлексия в содержании связана с особенностями педагогической работы и собственным педагогическим опытом.

В педагогической психологии под педагогической рефлексией понимают сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика.

Педагог должен ориентироваться в работе не только на запланированные заранее цели и задачи, отработанные формы и технологии, готовые сценарии, но и на живое непосредственное взаимодействие с воспитанниками. Педагогу важно уметь работать с «живой» ситуацией, возникающей здесь и теперь во взаимодействии с воспитанниками и другими субъектами педагогического процесса. Рефлексия позволяет четче обозначить ситуацию, помогает вывести взаимодействие из эмоциональной и деятельностной погруженности на уровень осознания, дает возможность взглянуть на ситуацию со стороны, определить задачи, которые каждый из участников может решить в данном взаимодействии.

Особое значение для использования рефлексии имеют проблемные, сложные для педагога педагогические ситуации, где он затрудняется найти сразу верное и однозначное решение. В ситуации проблемы рефлексия становится тем «спасательным кругом», который позволяет педагогу объективировать ситуацию, перевести ситуацию из проблемной в задачу деятельности педагога. Педагогическая рефлексия стимулирует исследовательский, творческий процесс, выводит педагога на новые задачи осознанной профессиональной деятельности, позволяет осознавать свои затруднения, находить способы работы с ними. Рефлексия лежит в основе инновационной практики педагога.

По отношению к собственной деятельности педагогическая рефлексия характеризуется осознанием собственного педагогического опыта, выработкой критериев, определяющих эффективность и успешность своей профессиональной деятельности с точки зрения своей субъектности (своего авторства в ней) и ее образовательного потенциала для развития личности школьника. Профессиональная деятельность при использовании рефлексии становится для педагога объектом исследования и проектирования, она становится более гибкой и осознанной, ориентированной на преодоление собственных трудностей и проблем воспитанников.

По отношению к содержанию образования рефлексия отдельного педагога или педагогического коллектива позволяет осознанно систематизировать социальный запрос к образованию, значимые для себя и школы теоретические концепции в педагогической и психологической науке, свой опыт работы, актуальные запросы школьников; определять, корректировать цели и задачи, средства образовательного процесса, выйти на его планирование и конструирование; видеть вариативные стратегии и методы организации образовательного процесса (воспитания и обучения), способы его контроля и регуляции.

По отношению к ученику она обнаруживается: в умении налаживать адекватную обратную связь в системе «учитель - ученик», выходить на взаимопонимание и доверие; в умении проявлять и анализировать интересы и запросы детей, выходить на их индивидуальные смыслы; в умении вооружить учащихся методами рефлексии собственной деятельности (учебной и не только), их способности оценивать успешность собственной деятельности, свои сильные и слабые стороны, проявлять свою позицию.

Обобщая, отметим важные моменты, которые акцентируют роль рефлексии в профессиональной деятельности педагога:

- рефлексия является важным условием самосовершенствования педагога, его профессионального и личностного роста;
- рефлексия является одним из основных механизмов развития самой деятельности и важна на всех этапах ее осуществления;
- рефлексия необходима при изменении условий профессионально-образовательной деятельности, в ее переосмыслении и перепроектировании, в нахождении оптимальных средств деятельности в изменившихся условиях;

- рефлексия необходима для решения педагогических трудностей и проблем, с ее помощью можно преобразовать проблему в задачу деятельности, выйти в исследовательскую позицию по отношению к своим трудностям;
- на ее основании осуществляется контроль и управление собственно процессом профессиональной деятельности педагога, процессом обучения и воспитания, развития личности ребёнка.

Речь идет об особой профессиональной компетентности педагога, где основанием деятельности педагога видится его способность к рефлексии. Рефлексия является одним из основных механизмов деятельности, важна на всех этапах осуществления (мотивационном, целеполагании, проектировании, реализации, контроле и оценке). Степень единства рефлексии и деятельности определяется глубиной осознания педагогом своей деятельности и рефлексивным ее «высвечиванием».

Рефлексивная компетентность педагога видится как готовность и способность педагога сделать профессиональную проблему предметом своего сознательного анализа, способность перевести проблему в задачи деятельности, деятельности профессиональной, мотивированной и осознанно выстраиваемой.

Рефлексивная компетентность очень индивидуальна, так как выходит на индивидуальные смыслы каждого отдельного педагога, развивается изнутри через анализ и проектирование той ситуации, которую он проживает и рефлексивно преобразует, с выходом в исследовательскую позицию.

Рефлексия, прежде всего, это обращение (отражение) к своему прошлому опыту, отстранение от него, осознание и использование его для изменения своей осмысленной деятельности.

Рефлексивная компетентность – это профессиональное качество личности педагога, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять процессы обучения и воспитания школьников через выход в рефлексию, что способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, направляет процесс профессионального самосовершенствования.

Рефлексивная компетентность – необходимое условие повышения профессионализма педагога, его педагогического мастерства. Рефлексивная компетентность – составная часть общей профессиональной педагогической компетентности, ее сквозной интегративный элемент, пронизывающий все её составляющие и обеспечивающий их динамику (знаниевую, деятельностьную, коммуникативную, эмоциональную, личностную, творческую).

Рефлексивная компетентность предполагает овладение педагогом психологическим механизмом профессионального самосовершенствования и самоактуализации, который проявляется в его способности занимать аналитическую позицию по отношению к себе и своей профессиональной деятельности (удерживая временные рамки прошлого, настоящего и будущего). Важно, что предметом его рефлексии является не только он сам (как личность и как профессионал), но и процесс развития конкретного ребёнка (условия и средства, задерживающие и поддерживающие данный процесс), детского коллектива (как коллективного субъекта).

Выделим компоненты рефлексивной компетентности: когнитивный, операциональный, личностный.

Когнитивный компонент отражает способность педагога к переосмыслению прошлого опыта, прошлых представлений (через переосмысление, переконструирование, моделирование). Рефлексивное знание специфично, отличается по своей форме от объектно-предметного знания. Получаемое из анализа опыта, оно несет в себе возможность ликвидации разрыва между знанием как таковым и его применением (использованием в различных практических ситуациях). Оно как бы надевается человеком на себя и поэтому всегда при нем, часто проявляется на интуитивном уровне деятельности.

Операциональный компонент рефлексивной компетентности педагога отражает выход рефлексивных актов на осуществление практической деятельности педагога, направленной на построение своей индивидуальной деятельности или на организацию взаимодействия школьников.

Личностный компонент рефлексивной компетентности проявляется в направленности рефлексии педагога на саморазвитие, на его самореализацию в профессиональной деятельности. Личностный компонент находит отражение в поиске личностных смыслов, в регуляции личностных достижений, в осознании границ и возможностей своего личностного и профессионального роста, в совершенствовании мастерства и авторства, в смыслотворческой деятельности и формировании индивидуального стиля работы.

Таким образом, рефлексивный учитель – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. Это, как сказал Д. Дьюи, «вечный ученик своей профессии» с неутомимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию.

Рефлексивная компетентность педагога, предполагает изменение его отношения к своей деятельности, способность видеть себя субъектом ее моделирования, организации и преобразования. Педагог становится ориентированным на изменения, происходящие в педагогическом процессе, умеет целостно увидеть ситуацию и пути ее разрешения для оптимизации образовательного процесса школьника, для своего профессионального и личностного роста.

Степень единства рефлексии и деятельности определяется глубиной ее осознания субъектом. Важна схема так называемого «рефлексивного выхода». Индивид выходит из прежней позиции деятеля и переходит в новую позицию внешнюю, как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Новая позиция, характеризующаяся относительно прежней и будущей деятельности, будет называться «рефлексивной позицией», а знания, вырабатываемые в ней, будут «рефлексивными знаниями», поскольку они трансформируются относительно знаний, выработанных в первой позиции.

Рефлексия выступает системообразующим фактором между мыслительным процессом и регуляцией содержания деятельности на предметном и операциональном уровнях. При этом рефлексивное знание специфично. Получаемое из анализа прошлого опыта, оно уменьшает разрыв между знанием как таковым

и его применением в различных практических ситуациях. Такое знание имеет двухплоскостной характер (Н.Г. Алексеев): онтологическую плоскость – плоскость видения и понимания, и организационно-деятельностную плоскость – плоскость организации индивидуального и коллективного действия. Именно в такой двухплоскостной логике и должен педагог выстраивать взаимодействие с воспитанниками в рамках рефлексивно-деятельностного подхода, где схватывается новое (порождаемое ситуацией) и общее (гуманистические ценности, культурные образцы деятельности и т.д.). Рефлексивный акт выступает как переходной мост между действованием (опытом) и мышлением, схватывающим и осознующим этот опыт (осознанием), между действованием (опытом) в настоящем и осознанием своего прошлого опыта, его значимости для себя (осмыслением); между действованием и идеальным проектированием своих целей, которые могут быть реализованы в целеполагании и проектировании своих будущих действий.

Рефлексивный процесс – это процесс отображения одним человеком (педагогом) знаний и представлений другого человека (воспитанника). Педагог обязан не только владеть предметом (знания по предмету для обучения, знание культурно-нравственных основ – для воспитания), иметь представления об изучаемом объекте и способах организации педагогического процесса, но и знать, какими представлениями об этом объекте обладает ребенок, как происходит усвоение и принятие им изучаемого объекта, его развитие в педагогическом процессе.

Обозначим *рефлексивную позицию педагога* в организации и управлении образовательного процесса. Анализируя ситуацию взаимодействия с воспитанником, управляя ею, педагог *удерживает три рефлексивных зеркала*: первое, педагогическое, отражает воспитательные цели и задачи педагога, педагогические ориентиры в работе с детьми; второе, детское, отражает поведение и деятельность ребенка в ситуации (его субъектные качества по управлению ситуацией, его позицию, мотивацию); третье, развивающее, отражает видение педагогом своих моделируемых и организуемых им условий в ситуации, способствующих развитию ребенка, видение путей и способов преобразования ситуации в развивающую для ребенка. Одновременно педагог отслеживает изменения в реакциях ребенка, его поведении, субъектности.

Умение работать в содержательной логике, с ориентацией на «живые» ситуации взаимодействия с детьми, требует определенной смелости от педагога, его осознанной позиции и ориентации на данную логику работы. Профессиональная деятельность педагога здесь не может осуществляться через применение известного, а основана на его рефлексивных способностях (в самом широком спектре), умении вести коллективную рефлексивную мыследеятельность с воспитанниками, выводить каждого на проявление своей позиции и постижение личных смыслов.

#### *Литература:*

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002, №2. – С. 85 - 103.

2. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1995.
3. Шустова И.Ю. Модель воспитания в рамках рефлексивно-деятельностного подхода // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. № 3 (31). – С. 156 - 170

УДК 37.013.42

О.А. Щекина  
Санкт-Петербургская академия  
постдипломного педагогического образования  
г. Санкт-Петербург, Россия

## ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности подготовки педагогов к взаимодействию с семьями учащихся в соответствии с требованиями новых ФГОС. На основе данных опросов педагогов школ Санкт-Петербурга рассматривается проблема готовности к взаимодействию с родителями учащихся, предлагаются пути эффективной подготовки педагогов к взаимодействию с семьями учащихся в системе постдипломного педагогического образования.*

***Ключевые понятия:** взаимодействие педагога с семьями учащихся, профессиональная компетентность, новые образовательные стандарты, образовательные программы, постдипломное педагогическое образование*

O.Shchekina  
St.Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education  
St.Petersbur, Russia

## THE SPECIFIC FEATURES OF TRAINING TEACHERS TO INTER- ACT WITH THE STUDENTS' FAMILIES IN THE CONDITIONS OF REAL- IZATION OF THE FEDERAL EDUCATION STANDARTS

***Abstract.** The article discusses the specific features of training teachers to interact with students' families in accordance with the requirements of the new Federal Education Standarts. On the basis of the analyses of school teachers surveys in St. Petersburg the problem of the teachers' willingness to communicate with parents is discussed; the directions of the effective training of teachers to interact with the student's families are offered in the system of in-service pedagogical education.*

***Key concepts:** interaction of the teacher with the students' families, professional competence, new educational standards, educational programs, in-service teacher education.*

Положения новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) определяют необходимость взаимодействия семьи и школы в вопросах воспитания и обучения учащихся, в развитии комфортной внутришкольной и внутрисемейной социальной среды. Сегодня образовательное пространство школы становится площадкой для согласования смыслов, целей и ценностей воспитания в семье и школе, общих подходов в достижении образовательного результата.

В условиях внедрения ФГОС значимость взаимодействия педагогов с семьями учащихся обусловлена:

- возрастанием запросов родителей к качеству образования детей;
- необходимостью развития коммуникативных навыков, информационной культуры детей и взрослых;
- организацией педагогического сопровождения семейного воспитания, в котором нуждаются родители в связи с недостаточной компетентностью в вопросах воспитания;
- необходимостью социальной и педагогической поддержки детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- созданием условий для духовно-нравственного развития и воспитания ребенка.

В данной ситуации возникают вопросы, связанные с компетентностью педагогов в осуществлении взаимодействия с семьями учащихся; овладении современными формами и технологиями взаимодействия, наполнении их современным содержанием.

Современным вопросам подготовки педагога к организации взаимодействия с родителями учащихся посвящены работы С.Г.Вершловского, В.А. Караковского, М.И. Маленковой, М.Н.Недвецкой, Х.Т. Загладиной и др.

В частности, М.Н.Недвецкая отмечает, что оценка родителями качества образования, получаемого детьми в школе, взаимодействие с семьей по вопросам воспитания и решения социальных проблем ребенка должны становиться стимулом педагогической рефлексии, поиском новых путей развития [1: 4].

Профессиональная подготовка педагога к взаимодействию с семьями учащихся обусловлена новыми требованиями, связанными с формированием у педагога критического мышления, по отношению к собственной деятельности, принятием родителей как равноправных субъектов образовательного процесса. Подготовка специалистов образовательного учреждения к осуществлению результативного взаимодействия с семьями учащихся для решения данных проблем обусловлена происходящими изменениями в современном обществе, которые влекут за собой предъявление новых требований к развитию взаимодействия семьи и школы.

При подготовке специалиста к организации взаимодействия необходимо учитывать изменения, которые претерпели в последние годы семья и школа, связанные с реформированием общества.

Условием достижения поставленных задач является профессиональная компетентность педагога, которая подразумевает готовность и способность к системным изменениям.

В настоящее время возникла необходимость в качественно иной подготовке специалистов, позволяющей сочетать профессиональные базовые знания с практикоориентированным, инновационным подходом к решению вопросов взаимодействия с семьями обучающихся.

Для выявления особенностей и путей подготовки педагогов к развитию взаимодействия с семьями учащихся в школах Санкт-Петербурга (50 школ) было

проведено городское исследование по теме «Проблемы взаимодействия семьи и школы в условиях реализации ФГОС» (кафедра социально-педагогического образования СПб АППО).

Очевидно, что для результативного развития процесса взаимодействия необходимо определить само понятие взаимодействия семьи и школы, понимание данной категории педагогами. С этой целью педагогам был задан вопрос «Что, на Ваш взгляд, включает понятие «взаимодействие семьи и школы»?

Анализ полученных данных показал, что в большинстве случаев под взаимодействием семьи и школы педагоги понимают:

- деятельность по решению проблем успеваемости и поведения ребенка;
- согласование позиций, целей и ценностей в воспитании ребенка;
- проведение совместных праздников, проектов и других школьных мероприятий.

Педагоги гимназий, лицеев, образовательных учреждений с углубленным изучением ряда предметов на первые позиции в понимании взаимодействия с семьями учащихся ставят согласование целей, ценностей в воспитании ребенка. Тогда как в общеобразовательных учреждениях в большинстве случаев на первые позиции выходит деятельность по решению проблем успеваемости и поведения ребенка.

Полученные данные подтверждают практику деятельности большинства педагогических коллективов школ, которые в первую очередь, взаимодействуя с семьей учащегося, пытаются решать проблемы успеваемости и поведения ребенка, а не согласовывать позиции педагогов, родителей и учащихся в образовательном процессе. Отсюда вытекает ряд противоречий и проблем сотрудничества школы и семьи, связанные с различным пониманием особенностей образовательного процесса родителями и педагогами, разными подходами и стилями воспитания в семье и школе.

Цели, которые педагоги ставят при организации взаимодействия с родителями представлены следующим образом: обеспечение процесса воспитания и обучения, выработка единых требований к обучению и воспитанию, согласование позиций в воспитании, взаимопонимание, коррекция поведения ребенка, решение проблемных и конфликтных ситуаций в школе, вовлечение родителей в совместные дела со школой, организация здоровой образовательной среды и сохранение здоровья ребенка.

Как можно увидеть, круг целей достаточно широк, хотя ясно вырисовывается, что на приоритетных позициях — цели, связанные с обучением, решением конфликтных ситуаций, общими требованиями и позициями в воспитании.

Данные позиции указывают, что педагоги при организации взаимодействия с родителями, в первую очередь стремятся решать вопросы успеваемости, проблем отклоняющегося поведения и конфликтов. Вместе с тем, существует недостаточное понимание важности согласования позиций в воспитании и обучении ребенка, что является основой в решении педагогических и социальных проблем учащихся.

Традиционными формами взаимодействия педагогов и родителей, как показало исследование, являются: родительское собрание, беседа, праздничные события, экскурсии, дни открытых дверей, индивидуальные и групповые консультации.

Однако следует отметить, что в ряде образовательных учреждений развиваются современные активные формы взаимодействия с родителями: педагогические и творческие мастерские, родительские конференции, семейные клубы, дискуссии, социальные проекты. Очевидно, в современной образовательной ситуации существует необходимость овладения педагогами интерактивными формами и методами взаимодействия с семьями учащихся, технологиями активного включения родителей в совместную деятельность.

В условиях информационного общества на развитие взаимодействия семьи и школы влияет наличие информационного обмена, способов и современных технологий информирования родителей.

В рамках исследования родители отмечают основные источники информации о деятельности школы: родительское собрание, информационный стенд, сайт школы, беседы, консультации. Как видно, на сегодняшний день главным источником информации для родителей остается родительское собрание. Как общую проблему следует отметить, что 85 % опрошенных родителей отмечают, что они недостаточно информированы об изменениях в системе образования, новых документах, регламентирующих деятельность школы, только слышали, но не знают содержания новых образовательных стандартов, не знают о существовании и деятельности органов общественного управления в школе [2: 8].

Таким образом, данная ситуация требует повышения информационной компетентности педагога в развитии взаимодействия с семьями учащихся, умения отбирать необходимую информацию для родителей, комплексно использовать информационные источники, включая в информационное пространство семьи и школы обсуждения вопросов, связанных с развитием системы образования России и Санкт-Петербурга, а не только информирования о трудностях или достижениях ребенка, о вопросах школьной жизни.

Как показывают результаты проведенного исследования и практический опыт, недостаточная готовность педагога к взаимодействию с семьями учащихся связана с сохраняющимся авторитарным стилем общения педагогов с родителями, недостаточной профессиональной культурой, в том числе коммуникативной, информационной, неумением педагога реально оценивать и использовать воспитательный потенциал семьи, формальный подход к организации педагогического сопровождения семейного воспитания [4:125].

Стоит отметить, что в программах профессиональной подготовки будущего учителя этим сложным вопросам отводится небольшое время. Взаимодействие с семьями учащихся по разным направлениям воспитания и обучения ребенка требует серьезной научно-практической подготовки, умения найти в контакт с семьей, направленный на согласование позиций, целей, ценностей и способов воспитания и обучения. Отсюда, становится очевидным, что от уровня подготовки педагога к взаимодействию с семьями учащихся зависит содержание, направленность и результативность образовательного процесса.

В системе постдипломного педагогического образования такая подготовка проводится на кафедре социально-педагогического образования в рамках образовательной программы «Взаимодействие семьи и школы в условиях реализации ФГОС» (108 часов) для классных руководителей и заместителей руководителей по воспитательной работе, «Социально-педагогические технологии работы с семьями учащихся» (72 часа) для социальных педагогов, «Информационное пространство взаимодействия семьи и школы» (72 часа) для различных категорий педагогов. Также во всех образовательных программах кафедры реализуется модуль «Взаимодействие семьи и школы». Эти образовательные программы дополнительного профессионального образования направлены на совершенствование компетенций, необходимых для эффективного взаимодействия педагогов с семьями обучающихся в условиях реализации ФГОС.

#### **Литература:**

1. Недвецкая М.Н. Подготовка педагогических кадров к организации взаимодействия школы и семьи: монография. - М.: АПК и ППРО, 2007.
2. Семья и школа: проблемы и пути взаимодействия в условиях новых образовательных стандартов: учебно-метод. пособие / под общ. ред. О.А.Щекиной. - СПб.: СПб АППО, 2013.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011.
4. Щекина О.А. Некоторые аспекты подготовки педагога к взаимодействию с родителями учащихся // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: материалы второй междунар. науч.-практич. конф. каф. педагогики и андрагогики 16-17 апр. 2002 г. - СПб.: СПбГУПМ, 2002. - С. 125-126.

**УДК 378**

*Щелина Т.Т., Маркеева М.В.  
Нижегородский государственный университет  
им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал,  
г. Арзамас, Россия*

## **ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС ВО<sup>6</sup>**

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема воспитания в современном вузе как условие обеспечения качества профессионального образования в ситуации изменившейся психологии студенчества. Представлены результаты изучения готовности преподавателей состава к осуществлению воспитания студентов контексте модернизации высшего образования.*

***Ключевые слова.** Высшее образование, психология студенчества, воспитание, готовность преподавателей к воспитанию, трудности в воспитании студентов.*

---

<sup>6</sup>В статье использованы материалы исследования, выполненного при финансовой поддержке в рамках гранта РГНФ «Теоретико-методические основы воспитания студентов в системе уровневого психолого-педагогического образования» №14-06-00798.

Модернизация российской системы образования и переход на уровневую систему обучения, реализация ФГОС нового поколения требуют от педагогического коллектива высшего образовательного учреждения обновления и расширения форм и методов организации воспитательно-образовательной системы вуза. В меняющемся мире профессия педагога остается незыблемой, однако, ее внутреннее содержание претерпевает значительные изменения. Меняется контингент студентов, с которыми приходится работать педагогическому коллективу, меняются условия труда, претерпевает изменения качественный и количественный состав педагогов, обеспечивающих воспитательную деятельность со студентами в рамках образовательно-воспитательного пространства вуза.

В наших исследованиях высшая школа рассматривается как исполнитель социального заказа современного общества, обеспечивающего самоопределение личности, способствующее созданию условий для ее самореализации и самутверждения как профессионала, развитие профессиональной мобильности и конкурентоспособности на основе готовности к продуктивной самостоятельной деятельности в меняющихся социально-экономических ситуациях [5: 25].

Это требует определения качественно новых моделей высшего профессионального образования, создающих психологически комфортные и безопасные условия для успешного освоения профессионально-значимых компетенций, развития личностно-творческого потенциала студентов, накопления и реализации первоначального личностного и практического опыта, обеспечение которых происходит, прежде всего, в процессе воспитания современной студенческой молодежи. Воспитанием в этой связи рассматривается нами как важнейшая составляющая требований Федеральных государственных образовательных стандартов к условиям реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования и обеспечению его качества [5: 25].

Практика показывает, что в преподавательской среде современного вуза по-прежнему культивируется убеждение, что студенчество должно представлять собой лучшую часть российской молодежи, которая в недалеком будущем выступит определяющей силой социально-политического, экономического и культурного развития России. Преподаватели убеждены, то выпускник вуза, специалист XXI века – это разносторонне образованный, нестандартно мыслящий, обладающий широким кругозором профессионал, граждански активный, духовно, нравственно и профессионально подготовленный к работе по избранной специальности. Насколько такой социальный портрет студенчества (идеальная модель для организации профессионально-педагогического взаимодействия в вузе) соответствует современной социальной практике и так ли уверены в своих учениках вузовские преподаватели – стало задачей настоящего исследования.

В рамках нашего исследования была разработана и проведена анкета, направленная на изучение готовности преподавателей к осуществлению воспитания студентов в системе уровневого образования. В анкетировании приняли участие 60 преподавателей АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского, обеспечивающих учебный процесс направления Психолого-педагогическое образование на пси-

холого-педагогическом факультете. С целью выявления способности и готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности в вузе в анкету были включены утверждения, оценка которых отражает:

- представления педагогов высшей школы об особенностях отношения современных студентов к обучению в вузе,
- представления педагогов высшей школы об особенностях личностной готовности и подготовленности студентов к обучению в вузе,
- представления преподавателей о своей воспитательной деятельности в рамках преподаваемого предмета.

Результаты анкетирования преподавателей на предмет готовности к осуществлению воспитательной работы в вузе в условиях модернизации высшего профессионального образования позволяют охарактеризовать основные проблемы, требующие решения с позиций психолого-педагогической и методической помощи преподавателям высшей школы. В основу анализа положены оценки преподавателями утверждений, отражающих их представления об особенностях отношения современных студентов к обучению в вузе, представления педагогов высшей школы об особенностях личностной готовности и подготовленности студентов к обучению в вузе, представления преподавателей о своей воспитательной деятельности в рамках преподаваемого предмета.

Обобщенный анализ полученных в результате анкетирования данных свидетельствует о том, что весьма значимый процент преподавателей (20% с низким и 40% с скорее достаточным уровнем готовности к осуществлению воспитательной работы в вузе) негативно оценивают особенности отношения современных студентов к обучению в вузе, считая, что большинство современных студентов не являются зрелыми личностями адекватно оценивающими себя, осознанно выбравшими профессию и способными к организации самостоятельной познавательной деятельности.

В большинстве своем данная группа преподавателей не видит возможностей использования воспитательного потенциала студенческой группы в процессе обучения, с одной стороны, не умея, а с другой, – и не желая этого делать. В данную группу преподавателей преимущественно вошли те, кто не имеет специального профильного педагогического образования, либо те, у которых отсутствует психолого-педагогическое образование, и они реализуют на своих учебных занятиях преимущественно функции преподавателя-предметника.

В эту группу в основном вошли преподаватели с минимальным опытом работы, а также те, кто близок к пенсионному возрасту или уже находится на пенсии. Педагоги с большим стажем работы в силу таких причин как отрицательный профессиональный опыт, эмоциональное выгорание, нежелание развиваться в профессии и осваивать инновационные технологии, зачастую не понимая и не принимая социально-психологические особенности современного студенчества, не видят смысла в воспитании как составной части преподавательской деятельности. По их мнению, воспитывать должны семья и школа, а вуз – для взрослых, сознательно выбравших профессию, способных самостоятельно учиться. Учитывая возрастной состав профессорско-преподавательского корпуса современных

вузов, подчеркнем, что таких преподавателей большинство, им сложно найти адекватные способы взаимодействия с теми 70% выпускников школ, которые стали студентами.

Наиболее перспективной при условии целенаправленной методической помощи и психолого-педагогической поддержки, по результатам исследования, являются группы преподавателей с достаточным (30%) и высоким (10%) уровнем готовности к воспитанию современных студентов. Эти преподаватели, зная социально-психологические характеристики современного студенчества, связывают отношение студентов к вузу с организацией самого процесса обучения в нем. Они более реалистичны в оценках особенностей мотивационной сферы учащихся и изначально нацелены на содержательно насыщенное и индивидуально ориентированное взаимодействие с ними.

Преподаватели адекватно оценивают готовность студентов к обучению в вузе с учетом их индивидуально-личностных особенностей, понимая значимость индивидуальной помощи конкретным учащимся. Их отличительной особенностью является не просто нацеленность на процесс воспитания, но соотнесение его с быстроменяющимися целями, с интересами студентов, с новыми социальными потребностями. Воспитательная деятельность в рамках преподаваемого предмета характеризуется направленностью на реальное взаимодействие со студентами через организацию многообразной, содержательно насыщенной и интенсивной деятельности, связанной с взаимодействием с различными социальными партнерами, которая содействует личностному и социальному развитию студентов.

Как правило, это преподаватели, владеющие психолого-педагогическими знаниями, воспитательными технологиями, стремящиеся к самосовершенствованию и саморазвитию. Преподавателей этой группы отличает высокий уровень креативности мышления, они могут вариативно оценивать факты и рассматривать явления, способны конструктивно перестраивать устаревшие стереотипы и нормы мышления, общения, взаимодействия со студентами.

Результаты мониторинга, направленного на выявление трудностей, возникающих в процессе воспитательной работы, подтвердили, что значительная часть преподавателей (30% с достаточно высоким и 10% с высоким уровнем готовности к воспитательной деятельности) высоко мотивированны на осуществление воспитательной работы со студентами. Они реалистично оценивают отношение и готовность студентов к обучению в вузе, имеют адекватные представления о своей воспитательной деятельности в рамках преподаваемого предмета.

Также выявлена группа преподавателей (20% низкий и 40% скорее достаточный уровень готовности к воспитательной деятельности), для которых характерно отсутствие желания заниматься воспитательной деятельностью, т.к. одни из них сами еще не ощущают себя в статусе преподавателя, проявляя профессиональный инфантилизм; другие же нацелены не столько на взаимодействие со студентами и осуществление кураторской и воспитательной деятельности, сколько на собственную самореализацию в научно-исследовательском плане.

В процессе мониторинга выявлены общие сложности, которые возникают у преподавателей в ходе осуществления воспитательной деятельности в современном вузе. Часто встречающимися являются: разработка авторских воспитательных программ; использование современных технологий воспитания; отсутствие целостной системы воспитательной работы со студентами; планирование воспитательной работы; работа с трудными студентами и студентами «группы риска»; выбор методов и проведение диагностики уровня воспитанности обучающихся; осуществление коррекции собственной воспитательной деятельности; отсутствие личностной значимости воспитательной деятельности, незаинтересованность в ней.

Выявленные трудности и их причины, а также индивидуально-личностные характеристики педагогов, влияющие на их готовность к осуществлению воспитания как важнейшей составляющей требований Федеральных государственных образовательных стандартов к условиям реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования и обеспечению его качества, свидетельствуют о необходимости дополнительной психолого-педагогической работы с преподавательским коллективом современного вуза.

#### **Литература:**

1. Акутина С.П., Щелина Т.Т. Роль воспитательного потенциала ФГОС ВПО в профессиональной подготовке студентов направления «психолого-педагогическое образование» // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. – 2014. – № 12 (44). – С. 11-21.
2. Маркеева М.В., Калинина Т.В., Щелина Т.Т., Маркеева М.С. Деятельность психолого-педагогической службы как условие успешной социализации студентов гуманитарного профиля // *Высшее образование сегодня*. – 2014. – №10. – С.31-34.
3. Щелина Т.Т. Академическое кураторство в инновационном вузе: психологическая обоснованность и педагогическая целесообразность // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. – 2014. – № 4 (36). – С. 248-255.

**УДК 378.14**

Ф.Г.Ялалов  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия

## **МНОГОМЕРНЫЙ ПЕДАГОГ**

**Аннотация.** В статье раскрывается многомерность педагогической деятельности. Автором дано определение понятия «многомерный педагог». Показано, каким образом проявляя многозадачность, многофункциональность и виртуальную мобильность педагог становится многомерным.

**Ключевые слова:** многомерный педагог, многофункциональность, многозадачность, виртуальная мобильность, многомерные электронные образовательные ресурсы.

F.G. Yalalov  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

## **MULTIDIMENSIONAL TEACHER**

**Abstract.** *The article reveals the multidimensionality of teaching activities. The author gives a definition of a multidimensional teacher. Shows how through multitasking, multifunctionality and virtual mobility teacher becomes multidimensional.*

**Key words:** *multidimensional teacher, multifunctionality, multitasking, virtual mobility, multidimensional electronic educational resources.*

Человек занимающийся обучением, воспитанием и развитием детей по своей природе должен быть многомерным. Под многомерностью мы понимаем способность сочетать несколько подходов (направлений) и/или выполнять одновременно несколько видов деятельности [4: 14]. Педагогическая деятельность представляет собой совместно-разделенную деятельность. Деятельность педагога и деятельность обучающихся происходит в одно время, в одном месте. Поэтому, педагогу по роду своей профессии приходится сочетать два вида деятельности: ведение собственной обучающей деятельности и организацию познавательной деятельности учащихся.

Профессия педагога, занимающегося воспитанием человека, является одной из самых многофункциональных профессий. Реализуя обучающую функцию, педагог проявляет себя как *учитель, преподаватель*, в то же время он является *воспитателем*. Обучая и воспитывая, педагог одновременно работает над психическим развитием ребенка, тем самым проявляет себя как *психолог*. Педагог – это руководитель детского коллектива. Управленческая функция педагога проявляется более широко, если он является классным руководителем, работает заместителем директора либо директором образовательной организации. Профессия педагога относится к социальной сфере. Осуществляя сотрудничество с детьми, их родителями, общественностью, внешкольными учреждениями, организуя эффективное взаимодействие с социальной средой, учитель проявляет себя как *социальный педагог*. В условиях перехода к новой экономике, основанной на знаниях, важнейшей задачей педагога является развитие у ребят инновационного мышления. Воспитать молодых исследователей способен тот педагог, который сам находится в постоянном творческом поиске, т.е. проявляет себя как *исследователь*.

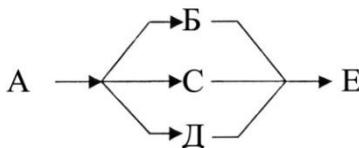
В ближайшие 10-15 лет произойдет значительное расширение педагогических функций. В отечественной системе образования ожидается появление новых педагогических специальностей, таких как: организатор проектного обучения, тьютор индивидуальных образовательных траекторий, ментор стартапов, разработчик образовательных онлайн-платформ, педагог-тренер по майнд-фитнесу – специалист, который разрабатывает программы развития индивидуальных когнитивных способностей и навыков (память, концентрация внимания, скорость чтения, устный счет и др.) с помощью специальных программ и устройств с учетом особенностей психотипа ученика [6]. Как видим, требования общества к педагогу усиливаются. Здесь уместно привести слова Селестена Френе – французского педагога второй половины XX века о том, что общество требует от педагога совокупности таких качеств, которые могут целиком принадлежать одному только Богу [5].

Применительно к педагогической деятельности многомерность представляет собой способность педагога сочетать несколько подходов, образовательных технологий и/или выполнять одновременно несколько функций и видов обучающей, развивающей и воспитательной деятельности.

Как добиваться высокого результата педагогической деятельности при минимальных затратах сил и времени? Вечная проблема учителя – нехватка времени на уроке. В течение 45 минут учителю необходимо проверить у 30 учащихся выполнение домашнего задания, уровень усвоения пройденной темы, оценить знания, объяснить новую тему, выполнить несколько упражнений, закрепить полученные знания и умения, дать комментарии по выполнению домашней работы.

Учителя, не способные распределять внимание, строят уроки, как правило, по линейной (одномерной) схеме:  $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D \rightarrow E$ , поэтому регулярно не укладываются в 45 минут урока. После того как прозвенел звонок, они с особым усердием начинают закрепление новой темы, объяснение домашнего задания. После звонка ученики совершенно не слышат учителя, соответственно низка эффективность одномерной работы. Опытные учителя подобные проблемы решают проявляя многозадачность, т. е. способность одновременно выполнять несколько видов деятельности.

Учителя, способные *распределять внимание*, работают по нелинейной, многомерной схеме:



Проявляя на определенном этапе урока многозадачность они одновременно проводят несколько видов деятельности. Например, на этапе повторения пройденной темы весь класс выполняет самостоятельную работу по двум вариантам, эти же варианты выполняют у доски еще два наиболее подготовленных ученика. В то же время еще четыре ученика на местах выполняют индивидуальную работу. Пока класс выполняет фронтальную самостоятельную работу, учитель ходит по рядам и проверяет выполнение домашнего задания. После этого он проверяет работы ребят у доски, а так же тех четверых учащихся, выполняющих индивидуальные задания. Учащиеся приступают к сверке своих работ с правильными вариантами на доске. После проверки ребята сами оценивают свою работу, т. к. данная самостоятельная работа была для них обучающей и контролирующей одновременно.

При такой организации урока учитель способен проконтролировать выполнение домашнего задания 30 учащихся, проверить усвоение пройденной темы, оценить знания и умения 6 учащихся, выполнивших индивидуальные задания, провести фронтальную самостоятельную работу на самооценку и все это за 10-15 минут. Основное время урока учитель посвящает изучению новой темы, закреплению. Здесь педагог работает в трех направлениях одновременно:

- организация фронтальной самостоятельной работы класса;

- организация индивидуальной работы группы (6 чел.);
- организация собственной деятельности по проверке домашнего задания класса и индивидуальной работы группы учащихся.

Проявляя *многозадачность*, такой учитель способен *сочетать* три вида деятельности, соответственно эффективность его работы будет значительно выше по сравнению с учителем, работающим по одномерной схеме [3: 45-53].

Ведущим принципом, направленным на обеспечение многомерности педагога является принцип сочетания (интеграции). Рассматривая многомерную модель систематики педагогических принципов, В.И. Андреев сформулировал несколько принципов сочетания, относящихся к организационной стороне педагогической деятельности: сочетание индивидуальной работы с коллективной, сочетание личностного и деятельностного подходов, сочетание логических и индивидуальных процедур учебной деятельности [1: 336-339]. Принципы сочетания, обеспечивающие многомерность педагога имеют отношение не только к организационной, но и содержательной и мотивационной стороне педагогической деятельности.

*Содержание образования*, как известно, утверждается постановлением Правительства РФ в документе, получившем название Федеральный государственный образовательный стандарт, где по каждой дисциплине четко прописан обязательный минимум требований к знаниям, умениям и компетенциям, которыми должны овладеть обучающиеся. При работе над содержанием образования многомерные педагогические компетенции педагогу необходимы для реализации академической свободы, связанной с выполнением таких видов деятельности, как:

- укрупнение дидактических единиц;
- отбор и структурирование содержания дополнительного материала;
- использование образовательного контента, находящегося в свободном доступе.

Классическое образование с его ориентацией на книги способно давать небольшой объем знаний по сравнению с тем, что сегодня размещено в ресурсах Интернета. В этих условиях формируется новая философия многомерного образования. *Smarteducation* – гибкое обучение в интерактивной образовательной среде с использованием контента со всего мира.

Гибкое обучение предполагает сочетание книжного контента с виртуальным образовательным контентом. В связи с этим особую актуальность приобретает задача создания *многомерных электронных образовательных ресурсов*, использования цифровых образовательных ресурсов, размещенных в таких крупных электронных библиотечных системах, как «Знаниум», «Библиороссика», «КнигаФонд» и т. д. Гибкое образование способно обеспечить не только многомерное содержание подготовки, но и высокое качество образования, соответствующее международному уровню.

В процессе обучения учитель раскрывает содержание дидактических единиц, т.е. преподает предмет (обучение), одновременно занимается организацией познавательной деятельности самих учащихся по усвоению содержания, т.е.

управляет процессом самообучения (учение), кроме этого он обеспечивает дидактическое взаимодействие с учащимися. То же самое относится к организации процесса воспитания и развития личности. Многомерные педагогические компетенции необходимы педагогу, чтобы обеспечить умелое *сочетание*:

- методики обучения и самообучения;
- методики воспитания и самовоспитания;
- методики развития и саморазвития личности;
- методов, форм и средств взаимодействия с учащимися, как реальных так и виртуальных.

Многомерный педагог помимо многофункциональности и многозадачности должен обладать виртуальной мобильностью. Академическая свобода педагога наиболее широко реализуется с развитием информационных и телекоммуникационных технологий. В дополнение к традиционной методике обучения в системе образования активно применяются:

- дистанционные технологии самообразования (ДТСО);
- интерактивные формы взаимодействия педагога с обучающимися в режиме on-line и of-line.

Интернет не только обеспечивает доступ к образовательному контенту, но и предоставляет педагогу многомерные формы дистанционного взаимодействия с использованием таких популярных средств, как: скайп, чат, форум, блоги, вебинары, социальные сети и т.д. *Способность применять в педагогической деятельности одновременно несколько видов информационных и телекоммуникационных образовательных технологий составляет виртуальную мобильность педагога.*

Сегодня учитель не является единственным носителем знаний. Он все больше приобретает функции тьютора, модератора по использованию гибких интерактивных технологий, мультимедийных средств обучения. Эффективность педагогической деятельности во многом определяется виртуальной мобильностью педагога, без которой все сложнее становится реализовывать многомерные педагогические функции, связанные с обучением, воспитанием и развитием конкурентоспособной личности.

В 2011-2012 годах по заказу Министерства образования и науки РФ были проведены системные исследования по разработке моделей организации образовательного процесса с использованием многомерных электронных образовательных ресурсов. В проекте участвовало 150 педагогов, более 1000 обучающихся 12 образовательных учреждений из 5 субъектов Российской Федерации. В апробации использовались отечественные многомерные электронные образовательные ресурсы для 1-11 классов по 7 предметам: биологии, геометрии, географии, истории, окружающему миру, химии и физике.

Основные задачи проекта включали определение учебно-методических, дидактических преимуществ использования многомерных электронных образовательных ресурсов; апробацию новых форм организации учебно-вспомогательного процесса; формирование нормативно-правовых основ внедрения многомер-

ных электронных образовательных ресурсов; анализ соответствия различных типов многомерных электронных образовательных ресурсов гигиеническим требованиям безопасности для здоровья школьников; анализ психолого-педагогических, дидактических и учебно-методических эффектов внедрения многомерных электронных образовательных ресурсов [2].

Результаты проведенного исследования стали основой для разработки стратегии дальнейшего развития и внедрения многомерных электронных образовательных ресурсов, в том числе: повышения результативности учебной работы; развития виртуального образовательного контента; повышения квалификации педагогических и управленческих кадров; организации методической и сервисной поддержки по использованию многомерных электронных образовательных ресурсов.

#### **Литература:**

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. – 568 с.
2. О результатах реализации проекта // Письмо Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России от 13 марта 2013. – №08-318.
3. Ялалов Ф.Г. Многомерные педагогические компетенции // Педагогика, 2012. – №4. – С. 45-53.
4. Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность // Ф.Г. Ялалов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 180 с.
5. [http://websoft-elearning.blogspot.ru/2008/05/blog-post\\_09.html](http://websoft-elearning.blogspot.ru/2008/05/blog-post_09.html)
6. [www.atlas100.ru](http://www.atlas100.ru)

УДК 378

*И.Э. Ярмакеев  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия*

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВРСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

*Аннотация.* В статье раскрываются потенциальные возможности формирования нравственной направленности будущего учителя, становления различных уровней нравственно-этической регуляции его педагогической деятельности – от правового уровня к нравственному – в процессе преподавания дисциплин общепедагогического цикла в вузе.

*Ключевые слова:* нравственная направленность будущего учителя, уровни нравственно-этической регуляции педагогической деятельности.

*I.E. Yarmakeev  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia*

## **THE FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS' MORAL ORIENTATION IN TEACHING OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES**

**Abstracts.** *The article describes the potential for the formation of moral orientation of future teachers, the formation of various levels of moral and ethical regulation of its teaching activities – from the legal level to morally – in the process of teaching of pedagogical disciplines at the University.*

**Key words:** *ethical orientation of future teachers, the levels of moral and ethical regulation of teaching activities.*

С позиций современной образовательной парадигмы, культурологического и аксиологического подходов к образованию центральное место в системе духовных ориентиров учителя бесспорно должны занимать нравственные ценности, такие как добро, благородство, справедливость, сплоченность, бескорыстие, альтруизм, терпимость, чуткость, сострадание, милосердие, уважение к другой личности и т.д. Они заключают в себе внутренний импульс духовной мотивации педагога и проявляются в отношениях учителя с окружающими людьми. По мнению Н.А.Асташовой [1], в педагогической деятельности эти ценности способствуют созиданию духовной культуры на межличностном и личностно-коллективном уровнях. В зависимости от способа отношения к другому человеку (коллективу) и доминированию эгоцентрического, группоцентрического, просоциального или гуманистического подхода возможно определить отсутствие или наличие нравственных ценностей в педагогическом процессе.

В соответствии с этим профессиональное становление педагога неразрывно связано с его нравственным становлением, профессиональное педагогическое образование, достижение профессиональной компетентности неотделимо от становления нравственной направленности личности педагога. Таким образом, одной из наиболее важных составных частей воспитательного потенциала педагогических дисциплин являются нравственно-этические аспекты деятельности учителя.

В содержании учебных дисциплин педагогического цикла должны найти достаточное отражение различные уровни нравственно-этической регуляции деятельности учителя. Прежде всего необходимо выделить *нормативно-правовой уровень* регуляции, на котором четко формулируются правила поведения в конкретном обществе (в виде официально принятых законов, кодексов, конституций, положений, должностных инструкций и др.), а также определяется ответственность за нарушение этих правил. В качестве базовых для будущих учителей ориентиров педагогической деятельности должны выступить различные международные и российские правовые акты, такие как Конвенция ООН о правах ребенка, принятая в 1989 г. Генеральной ассамблеей ООН, Конституция (Основной закон) РФ, принятая в 1993 г., законы РФ и РТ «Об образовании» и др.

Так, Конвенция ООН о правах ребенка законодательно провозглашает самые широкие права детей: на свободу мысли, совести и религии (ст. 14), на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих возрасту, свободно участвовать в культурной и творческой жизни и заниматься искусством (ст. 31), право на защиту от экономической эксплуатации и от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья или служить препятствием в получении образования либо наносить

ущерб здоровью, физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию ребенка (ст. 32) и т.д. [2: 8–10]. В дополнение к этому во «Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей» говорится: «Всем детям должна быть обеспечена возможность определить себя как личность и реализовать свои возможности в безопасных и благоприятных условиях...». Важно, чтобы будущие учителя осознали, что, защищая права ребенка, данные документы оказывают существенное влияние на профессиональную этику педагогов, которая должна соответствовать гуманистической природе взаимоотношений с учащимися на всех уровнях: учитель – ученик, учитель – учитель, ученик – ученик, учитель – родитель, демонстрируя детям образцы терпимости, взаимопонимания и сотрудничества.

Еще один важный уровень нравственно-этической регуляции деятельности учителя, который должен найти воплощение в содержании различных педагогических учебных дисциплин, это *моральный уровень*. Он отражает существующие традиции, правила, нормы, определяющие взаимоотношения между различными субъектами образовательного процесса и педагогической деятельности – учителем и учащимся, их родителями, другими учителями и т.д. Особенность этих норм в том, что часто они не имеют обязательной силы и ответственность за их нарушение несравнима с ответственностью за нарушение норм официального закона, поддерживаясь лишь силой общественного мнения.

Так, например, целесообразно, чтобы в курсах теоретической и практической педагогики нашли отражение обладающие высоким нравственным гуманистическим звучанием нормы педагогической поддержки, сформулированные Н.В.Крыловой, которые должны быть заложены в профессиональной позиции учителя (воспитателя):

- любовь к ребенку, безусловное принятие его как личности, душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживать, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать;
- приверженность к диалоговым формам общения с детьми, умение говорить по-товарищески (без сюсюканья и панибратства), умение слушать, слышать и услышать;
- уважение достоинства и доверие, вера в миссию каждого ребенка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;
- ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы;
- признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения: признание воли ребенка и его права на собственное волеизъявление (право «хочу» и «не хочу»);
- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах;
- признание равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы;

- умение быть товарищем для ребенка, готовность и способность быть на стороне ребенка (выступая в качестве символического защитника и адвоката), готовность ничего не требовать взамен [7: 64].

Функцию важных профессиональных моральных норм деятельности учителя выполняют принципы воспитания, с которыми должны ознакомиться студенты – будущие педагоги, в частности гуманистические принципы коллективного воспитания:

- строго соблюдать право каждого ребенка на обоснованный выбор, в каких делах участвовать, а в каких – нет, развивая их личностную мотивацию и способность к самоопределению;

- подчеркивать и защищать авторство идей и предложений при коллективном планировании деятельности, ценность всех выдвинутых идей, в том числе и не принятых;

- признавать вклад в общее дело не только авторов идей и предложений, но и критиков, организаторов, технических работников;

- предоставлять детям возможность разработки альтернативных проектов и дел;

- максимально индивидуализировать участие каждого ребенка в общем деле с помощью системы индивидуальных поручений, сочетая групповые и индивидуальные занятия;

- публично признавать достижения и вклад каждого в общее дело, предусмотрев оригинальные индивидуальные награды и т.п. [4: 390–391].

Одними из самых сложных и спорных в нравственном отношении методов воспитания являются поощрение и наказание (или, как считал Л.Ю.Гордин, две стороны единого метода педагогической коррекции). Поэтому им необходимо уделить самое пристальное внимание на занятиях по педагогике не только с методической, но и с морально-этической точки зрения. Так, в процессе нравственного анализа метода наказания будущие учителя должны прийти к выводу, что применять его следует лишь в случае крайней педагогической необходимости, когда без него просто нельзя обойтись. В этом случае представляется целесообразным обсудить со студентами своеобразные морально-этические правила гуманного, безвредного для развития личности ребенка наказания, разработанные В. Леви [3] и гласящие:

1. Наказание не должно вредить здоровью – ни физическому, ни психическому.

2. Если есть сомнение: наказывать или не наказывать – не наказывайте. Никакой «профилактики», никаких наказаний «на всякий случай»!

3. Даже если проступков сразу совершено необозримое множество, наказание может быть суровым, но только одно, за все сразу, а не поодиночке за каждый. Кроме того, никогда нельзя наказывать, лишая ребенка заслуженной похвалы и награды. Отменять можно только наказания.

4. Лучше не наказывать, чем наказывать запоздало – за проступки, обнаруженные спустя месяц, а то и год после их свершения. Запоздалые наказания возвращают ребенка в прошлое, не дают ему стать другим.

5. Любое наказание должно быть законченным. Наказан – значит прощен, инцидент исчерпан, страница перевернута. Не надо мешать ребенку начинать жизнь сначала, напоминая о старых грехах.

6. Что бы ни было, какая бы ни была вина, наказание не должно восприниматься ребенком как торжество нашей силы над его слабостью, как унижение.

7. Ребенок не должен бояться наказания, он не может жить в постоянном страхе причинить огорчение.

Нельзя прикасаться к личности, можно определять только поступки, только конкретные действия. Не «ты плохой», а «ты сделал плохо». Не «ты жестокий», а «ты поступил жестоко». Помня о том, что наказание в еще большей степени, чем похвала, является обоюдоострым оружием, лучше всего применять наиболее мягкие, безболезненные, косвенные формы наказания, неодобрения.

Высшим уровнем нравственно-этической регуляции деятельности учителя, который должен найти отражение в содержании педагогических дисциплин, является *нравственный уровень*, заключающийся в том, что педагог в сложной этической ситуации берет ответственность за свои поступки на самого себя.

Как отмечает Н.С.Пряжников, на уровне нормативно-правового регулирования ответственность во многом перекладывается на существующие законы и от человека требуется лишь правильно их исполнять. На уровне моральной регуляции ответственность также перекладывается, теперь уже на общественное мнение. И здесь от человека требуется лишь действовать в соответствии с существующими нормами поведения. В отличие от этого на уровне нравственной регуляции человек обращается к своей совести и уже сам несет ответственность за свои действия, становится полноценным этическим субъектом [5: 101].

Исходя из данных возрастной психологии будущие педагоги вполне способны начать освоение нравственного уровня регуляции педагогической деятельности. Так, по возрастной периодизации развития моральных суждений Л.Кольберга [8] студенческий возраст (от 18 лет и старше) потенциально соответствует шестой, последней стадии развития, на которой основаниями выбора жизненных решений становятся общечеловеческие, универсальные принципы нравственности. На их основе в рамках данного периода вырабатываются личные нравственные принципы человека, важным основанием моральных суждений становится совесть.

Но подобная высшая стадия морального развития не наступает автоматически, сама по себе. По данным Кольберга и Гиллиган, около половины взрослых людей так и не достигают ее. Поэтому необходима организация систематической работы по формированию морально-этического мышления будущих учителей. Она должна включать формулировку и предъявление студентам особых задач, которые ставили бы их в положение людей, оказавшихся в ситуации морального выбора, разъяснение и показ способов применения категорий этики при решении морально-этических проблем, создание реальных ситуаций, стимулирующих решение морально-этических проблем, организацию диспутов по этическим проблемам и т.п. Это является

необходимым условием формирования у будущих учителей высшего, нравственного уровня регуляции педагогической деятельности и поведения.

#### **Литература:**

1. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. – М.: Москов. психол.-социал. ин-т, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 272с.
2. Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания /Под ред. В.А.Березиной, О.И.Волжиной, И.А.Зимней. – М.: Вентана-Граф, 2003. – 384с.
3. Леви В. Нестандартный ребенок, или Как воспитывать родителей. – М.: Книжный клуб 36.6, 2012 – 416 с.
4. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 480с.
5. Пряжников Н.С. Этические проблемы психологии. – М.: Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 488с.
6. Сластенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Изд. центр "Академия", 2003. – 192с.
7. Степанов Б.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – 3-е изд. – СПб: Питер, 2003. – 608с.

**УДК 378**

*Н.П. Ячина, Р.К. Хурматуллина  
Казанский федеральный университет,  
Казань, Россия*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

*Аннотация.* Целью статьи является изучение аксиологического подхода к решению проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя, детализация положений подхода в контексте проблемы исследования.

*Ключевые слова:* аксиология, подход, ценности, педагогика

## **IMPLEMENTATION OF AXIOLOGICAL APPROACH IN FORMATION OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE**

*Yachina N.P. Khurmatullina R.K.  
Kazan Federal University, Kazan, Russia*

*Abstract.* The aim of the article is to study the axiological approach in solving the problem of formation of professional competence of future teachers, detailing the provisions of the approach in the context of the study.

*Keywords:* axiology, attitudes, values, pedagogy

Современный этап модернизации российского общества выдвигает новые требования к качеству профессиональной подготовки выпускников высших учебных заведений, одним из главных показателей которого выступает такое

личностное качество, как профессиональная компетентность, характеризующееся совокупностью специальных знаний и умений, духовно-нравственных качеств, необходимых для решения профессиональных задач.

В своей статье А.М. Калимуллин отмечает, что перед Казанским (Приволжским) федеральным университетом стоит задача дальнейшего совершенствования научной и инновационной деятельности в области педагогического образования [5:107].

Анализ социальных процессов, происходящих в современном российском обществе, показывает, что существует устойчивая тенденция формирования инновационной культуры взаимодействия всех субъектов социума, предполагающая освоение технологий в различных сферах жизнеобеспечения и жизнедеятельности человека, обмен технологиями, изобретение новых знаний, генерацию идей, преобразование социума и каждой личности на принципах открытости, прагматичности, конкурентности. Предвидимый результат преобразований в качестве ориентира дальнейшего развития всех сфер жизни (в том числе образования и воспитания) – человек как потенциально активная, творческая, свободная личность, ориентированная на ценности, на стремления, ответственная за свою жизнь и принимаемые решения. Именно педагогу доверено обществом подготовить высоко нравственного профессионала.

В.И. Андреев в своей последней монографии «Педагогическая эвристика» пишет, что современному человеку и человечеству в целом не хватает нравственной культуры и мудрости для эффективного решения особо сложных и трудных проблем. Приоритетная цель образования – это ориентация образования на развитие духовно-нравственной культуры человека [1: 49].

В монографии Л.И. Гурье находим, что в настоящее время, когда динамика изменения характера, содержания, условий реализации профессиональной деятельности в самых разных сферах возрастает, недостаточно быть профессионально компетентным в какой-то конкретный период времени. Важно уметь сохранять, развивать компетентность в соответствии с новыми условиями и требованиями. Профессиональная компетентность должна быть устойчивой, то есть обладать свойством саморазвития. Основным источником развития профессиональной компетентности является личностный потенциал преподавателя.

Важной характеристикой профессионально-педагогической деятельности является ее направленность на определенные педагогические ценности. Что же такое ценность, обратимся к Большой современной энциклопедии: (Ценность – любой объект (в том числе идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса). В широком понимании в качестве ценностей могут выступать не только абстрактные привлекательные смыслы или ситуативные ценности, но и стабильно важные для индивида конкретные материальные блага. В более узком значении принято говорить о ценностях как о духовных идеях, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения. Формируясь в сознании эти ценности постигаются в ходе освоения культуры [10: 659].

Общечеловеческие ценности должны интегрировать, вплетаться в палитру ценностей педагогических. Субъективное восприятие и присвоение преподавателем общечеловеческих ценностей определяется его личностными качествами, направленностью профессиональной деятельности, профессионально-педагогическим сознанием, личной педагогической системой и отражает, таким образом его внутренний мир.

Последнее десятилетие характеризуется активной обращенностью к проблеме ценностей в образовании. Аксиологические приоритеты общего образования раскрыты в работах Б.М. Бим-Бада, М.В. Богоулавского, В.З. Вульфова, Б.Т. Лихачева, Н.Д. Никандрова, З.И. Равкина и др. Ряд работ Г.И. Чижиковой посвящены становлению и развитию отечественной педагогической аксиологии, которая представляет собой междисциплинарную область знания, рассматривающую образование, воспитание, обучение, педагогическую деятельность как основные человеческие ценности [2: 50]. Что же такое аксиология, обратимся к словарю Большой современной энциклопедии: аксиология – 1) философ. учение о ценностях и об оценках в этике (этика ценностей), которое исследует, в частности смысл, человеческой жизни; 2) пед. Новое понятие, заимствованное из философии, - учение о природе человеческих ценностей: о смысле жизни, о конечной цели и оправдании человеческой деятельности... [8: 16].

Современный словарь иностранных слов раскрывает: аксиология – [гр. Аxios -ценный+логия] – теория ценностей – обобщенные устойчивые представления о предпочитаемых благах, объектах, значениях для человека, являющихся предметом его желания, стремления, интереса [10: 28].

Известны разные подходы к классификации ценностей. Для нас важны те, которые влияют на формирование и развитие компетенций преподавателя, определяют уровень его профессиональной компетентности.

Исходными для аксиологического в контексте намеченной проблемы являются субъектный и культурологический подходы.

В последние годы и педагоги, и психологи все более пристально и многоаспектно исследуют базовые показатели и критерии самости, интегрированные в проявлении субъектности личности. В монографии «Субъект, формы, механизмы и пути развития» А.А.Деркач пришел к выводу о том, что «... в качестве основных показателей субъектности выступают: способности выходить за пределы заданной ситуации; самостоятельное целеобразование, целеполагание и целеосуществление. Субъектность как личное качество играет роль функционального органа, обеспечивающего решение основных постоянно возобновляющихся жизненных задач: построения жизни в соответствии с собственными целями и ценностями» [3: 34].

С нашей точки зрения, отличие субъекта (субъективности как свойства, качества человека) от личности состоит в том, что субъект с самого начала, от рождения существует и развивается в социокультурном пространстве, тогда как личность создается сферой социального и развивается в нем. Различие здесь определяется тем, что социальность (личность) ориентирована на нормы, правила, со-

циальные ожидания и требования, исполнение социальных ролей, а социокультурное в человеке представляет собой пространство вхождения в культуру, к абсолютным объективным ценностям, к социокультурным образцам.

Под социокультурными образцами мы понимаем свойственную определенному типу культуры композицию ценностных мер, с которыми человек соизмеряет свои действия, поступки, мысли, переживания, которые он выбирает как позицию, как ответ на вопрос, что есть человек, что значит быть человеком. Отношение человека к мере человеческого мы рассматриваем как самоопределение. Иначе говоря, социальный и социокультурный человек ответчивы разным основаниям человеческой жизни и из разных оснований осуществляют рефлексию по отношению к самому себе. Субъектность, с нашей точки зрения, и представляет собой самоопределение по отношению к базовым человеческим ценностям (выбор этой меры), т.е. ответственность им и рефлексию себя с точки зрения этой меры, субъектность – это социокультурное явление [7].

В современных исследованиях активно изучаются макросоциальные обусловленности ценностных ориентаций личности такими факторами как этнический фактор, сферы профессиональной деятельности: педагогической (М.И. Бобнева 1995; Л.П. Капаева, 1999; Е.М. Марич 2000; Л.В. Вершинина, 2003).

В статье Я.В. Примаченко и Л.Г. Дикой, А.А. Алдашевой профессиональная направленность рассматривается как отношения претендента к деятельности, представленные в нравственной позиции человека и выступающие критериями его профессиональной зрелости. Разные социально-экономические и политические условия взросления поколений отражаются по-разному на их ценностно-смысловых предпочтениях. Если одних (группа 1963-1982 года рождения характеризует индивидуализм и прагматизм, 1988-1991 года рождения – стремятся к самовыражению и свободе, деньги для них способ достижения удовольствия, а не показатель успешности. Поэтому необходимо учитывать ценностные предпочтения в процессе руководства их профессиональным определением.

Ценности являются основанием выбора субъектом цели, средств, результатов и условий деятельности и других видов социальной активности. Так, например, в процессе профессионального самоопределения ценностные ориентации играют важную роль в принятии решения выбора специальности. Как отмечает Т. Шибутани, сознательно или бессознательно люди стремятся реализовать те возможности, которые соответствуют их основным ценностям [4: 41].

С.С. Бубнова считает, что ценностные ориентации – важнейшая составляющая личности, ее индивидуальная характеристика, выражающая отношение человека ко всему окружающему.

Согласно теории А. В. Кирьяковой, ориентация личности в мире ценностей представляет собой процесс восхождения личности к ценностям на основе диалектического закона возвышения потребностей. Закон возвышения потребностей, работая на личностном уровне, позволяет обеспечить многие закономерности развития аксиологического потенциала личности.

Ценностное самоопределение студента как результат ориентации особой стадии аксиологизации может быть названо центральной стадией, обеспечивающей ориентацию студента в мире ценностей профессии, в прошлом, настоящем и будущем.

Актуальность исследования усугубляется наличием противоречий: социокультурные противоречия находят свое выражение в поиске пути преодоления кризиса педагогической культуры. Причинами такого кризиса являются отставание педагогической системы от изменяющегося общества, недооценка социокультурной роли педагогического образования, отсутствие необходимого педагогического банка информации. Кризис педагогической культуры свидетельствует о наличии несоответствия между условиями окружающей социальной реальности, социокультурными процессами и развитием компетенций преподавателей.

В настоящее время учеными ведется поиск путей выхода из создавшейся ситуации. Предлагаются новые технологии при подготовке будущих специалистов, интерактивные методы и многое другое.

Мы считаем, что освоение нормативных требований профессии и формирование высокого уровня педагогического мастерства происходят только в процессе приобщения учителя к общечеловеческой и педагогической культуре общества, становления на этой основе своей собственной общей и профессиональной культуры.

Основой становления профессиональной культуры педагога выступает его общая культура, которая проявляется в разносторонности, широком кругозоре, эрудиции; высоком уровне духовных интересов и запросов, эстетических и нравственных потребностей в общении с искусством, людьми, природой; культуре мышления, эмоциональной культуре личности, культуре труда, общения, правовой и экологической культуре.

Итак, в ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что формирование профессиональной компетентности с точки зрения реализации аксиологического подхода в значительной степени повышает эффективность освоения профессиональной деятельности, обеспечивая развитие ценностного отношения студентов к познанию, к будущей профессиональной деятельности, активизируя личностную позицию и внутреннюю мотивацию к постоянному самосовершенствованию в профессиональной деятельности.

### ***Литература***

- 1. Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости. Изд-во «Центр инновационных технологий». Казань, 2015. С.49*
- 2. Гурье Л.И. Технология развития профессиональной компетентности преподавателя вуза. Монография. Казань. 2010. С.50*
- 3. Деркач, А.А. Субъект: формы, механизмы и пути развития». А.А. Деркач.-Казань:Центр инновационных технологий, 2011. С.34-35*
- 4. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в Российско обществе. Изд-во «Институт психологии РАН». М., 2006. С.41*

- 5.Калимуллин, А.М. Как подготовить эффективного учителя: опыт Казанского (Приволжского) федерального университета».Материалы Международной научно-практической конференции 26-27 июня 2014г. С. 107
- 6.Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А. В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики. ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с. – ISBN -016-1.
- 7.Материалы научн. Конф., посвящ. 75 лет со дня рожд. ч л.-корр. РАН А.В. Брушлинского. 15-16 окт. 2008г. Изд-во Ин-т психол. РАН
- 8.Педагогика. Большая современная энциклопедия. Минск. Изд-во ИООО «Современное слово», 2005. С.16
- 9.Педагогика. Большая современная энциклопедия. Минск. Изд-во ИООО «Современное слово», 2005.659 с
- 10.Современный словарь иностранных слов. М. «Русский язык». 1993г. 28с.

УДК 37.018.32:316

А.А. Шакирова  
Казанский федеральный университет  
г. Казань, Россия

## ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Аннотация.** В статье раскрываются специфические особенности в подготовке будущих учителей иностранного языка; выделяются основные виды компетенций, которыми должен обладать учитель; определяются умения, которыми должен в совершенстве владеть учитель иностранного языка.

**Ключевые слова:** подготовка учителя иностранного языка, компетенции, умения, профессионально-методическая подготовка.

A.A.Shakirova  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

## THE REQUIREMENTS FOR FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' TRAINING

**Abstract.** The article deals with the specific features in the training of the foreign language teachers; highlights the main types of competencies that a teacher possess; determines the skills that the teacher of foreign language must know fluently.

**Key words:** requirements, teacher, foreign language, competencies, skills, professionally methodological requirement.

Довольно просто понять необходимость изучения иностранного языка в условиях мировой глобализации. Стираются границы, вследствие чего мировое пространство принято считать мультикультурным и мультиязыковым. По некоторым данным, в настоящий момент около одного миллиарда человек занимаются изучением английского языка как иностранного. Прибавив к этому количество людей, изучающих другие иностранные языки, можно убедиться в том, насколько актуальным является данный процесс [12: 3]. Не менее важным является и непосредственно преподавание иностранных языков. Ключевой является личность учителя. Необходимо иметь представление о том, какими личностными

и профессиональными качествами должен обладать учитель иностранных языков, каковы ключевые требования должны предъявляться при их подготовке. Важную роль играют как умения и навыки преподавателя, так и методические и педагогические знания, влияющие на успешную реализацию целей обучения иностранным языкам.

Личность учителя представляет интерес для многих исследователей. Структурирую с психологической точки зрения личность учителя, А.И. Щербаков выделяет следующие качества, которыми должен обладать педагог [10: 54]:

- общегражданские качества;
- нравственно-психологические качества;
- социально-перцептивные особенности;
- индивидуально-психологические особенности;
- практические умения и навыки: общепедагогические, конструктивные, коммуникативные, самообразовательные.

Другой отечественный педагог, В.А. Слостенин, выделил следующие характеристики личностной модели учителя [8: 127]:

- общественно-политические, личностные, этико-педагогические, социально-психологические качества;
- требования к специальной, психологической, методической подготовке.

Согласно А.Н. Щукину, с профессиональной точки зрения требования, предъявляемые к личности учителя, представляют собой совокупность педагогических функций, таких, как конструктивно-организаторская, воспитательная, обучающая, оценочная, гностическая, инструментальная, мотивационно-стимулирующая. Важную роль для успешности процесса обучения играют педагогические способности, которыми должен обладать учитель, а именно дидактическими, академическими, перцептивными, речевыми, авторитарными, организаторскими, прогностическими и коммуникативными [11: 234].

В условиях оптимизации и модернизации учебного процесса большее внимание акцентируется на компетентностном подходе, который предполагает не столько передачу знаний, умений и навыков, сколько формирование профессиональной компетенции у будущих преподавателей. Учитель должен обладать профессиональными знаниями, быть социально-адаптивным, конкурентоспособным, быть готовым к профессиональному росту и способным поддерживать свой профессиональный статус (ФГОС второго поколения). В рамках компетентностного подхода учитель должен:

- быть инициативным, самостоятельным, ответственным;
- иметь представление о том, какие знания понадобятся учащимся в жизни;
- уметь связать изучаемый материал с повседневной жизнью, а также с интересами учащихся согласно их возрасту;
- уметь закрепить знания в учебной и внеурочной практике;
- оценивать продвижение класса в рамках развития жизненно важных качеств;
- видеть пробелы не только в знаниях, но и в готовности к жизни [4].

Учитель иностранных языков имеет особую специфику своей профессиональной деятельности. Помимо знания языка, необходимо владеть социокультурной, лингвострановедческой и методической информацией. При подготовке будущих учителей важно сформировать взаимосвязанную систему методических категорий и понятий. Одной из важнейших характеристик деятельности учителя является педагогическое мастерство [9: 495].

Педагогическое мастерство, по мнению Харламова, это доведенная учителем до высокой степени совершенства учебная и воспитательная умелость, которая проявляется в особой отшлифованности методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса [9: 539]. Педагогическое мастерство складывается из нескольких компонентов, а именно из гуманистической направленности личности учителя, профессионального знания, педагогических способностей и педагогической техники [6: 10].

Передача будущему учителю профессиональной культуры предполагает четыре компонента [7: 124]:

- знание о сферах приложения деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности;
- умение подойти творчески к решению профессиональной задачи;
- опыт эмоционального отношения к профессиональной деятельности, преломленный через систему ценностей личности.

Профессиональная подготовка будущего учителя проходит через призму методической подготовки, которая основана на педагогических и психологических знаниях и умениях, и подкреплена другими дисциплинами, имеющими профессиональную направленность.

Учительская деятельность сводится к восьми видам умений, которыми необходимо обладать будущему педагогу:

- проектировочные;
- адаптационные;
- организационные;
- мотивационные;
- коммуникативные;
- умения контроля и самоконтроля;
- познавательные;
- вспомогательные [6: 196].

Успешность процесса обучения зависит и от того, насколько сформирована методологическая культура учителя. Исторически под культурой понимается определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека. Если говорить о культуре личности, под этим понимается система знаний, взглядов, убеждений, умений, навыков, способствующая использованию накопленной информации и трансформирующая ее во все аспекты ее жизнедеятельности. Методологическая культура в компонентном отношении включает в себя убеждения, понимание и самосознание учителя. Единство компонентов, со-

ставляющих сущность и структуру методологической культуры учителя, обеспечивает новизну мышления и педагогической деятельности, что способствует активизации его неповторимого профессионального опыта [3: 83].

При подготовке учителя иностранного языка следует учитывать особую специфику предмета. Особенностью урока иностранного языка является то, что проходит он в условиях диалога культур, а задачей урока является формирование межкультурной коммуникации. В обучении иностранному языку приоритетными является коммуникативный метод обучения.

Языковое образование это, прежде всего, овладение культурой изучаемого языка. Иностраный язык является компонентом культуры, вследствие чего задачей учителя является формирование вторичной языковой личности. Данное обстоятельство подводит к тому, что учитель должен быть организатором межкультурного общения, и, прежде всего, должен обладать профессиональной компетенцией [7: 54].

По мнению Гальсковой, сущность профессиональной компетенции заключается в успешном осуществлении педагогической деятельности. Главный показатель сформированности данной компетенции является профессиональное мастерство учителя, которое определяется как «взаимосвязь профессионально значимых знаний и опыта преподавания учителя, его творческих и личностных качеств». [1: 140].

Профессионально – методическая подготовка предполагает выбор:

- подхода к обучению;
- набора значимых умений, функциональных единиц методической деятельности в курсе базовой дисциплины;
- компонентов содержания методической подготовки [5: 41].

Положительные результаты в обучении достигаются только при наличии прочных профессионально-методических знаний будущих учителей иностранного языка. Целью данной подготовки является формирование методической компетенции, в результате чего будущие учителя иностранного языка будут в состоянии решать методические задачи на теоретическом, профессиональном и практическом уровнях.

Важные требования предъявляются к уровню языковой подготовки учителя. Подготовка должна находиться на уровне, позволяющем моделировать обучающую иноязычную речевую среду, то есть вести урок на изучаемом языке. Важным является умение учителя адаптировать свою иноязычную речь к уровню речевых возможностей учащихся.

Умения учителя иностранных языков условно можно поделить на несколько групп:

- умение познавать особенности личности учащихся, которые формируются и развиваются в процессе самопознания (то есть умение использовать свой личный опыт изучения языка, и спроецировать его на конкретный учебный процесс);
- умения, связанные с планированием речевого общения в учебном процессе (то есть умение подбирать учебные материалы согласно целям и задачам обучения);

- умения, связанные с реализацией спланированных профессиональных действий и оценкой их результатов;
- умение анализировать результаты иноязычного общения [2: 301].

Таким образом, подготовка будущих учителей иностранного языка невозможна без овладения профессиональной и методической компетенций, без высокого уровня языковой подготовки. Учитель, в первую очередь, всесторонне гармоничная личность, обладающая высокими морально-нравственными ценностями. Профессионально-методическая подготовка будущих учителей иностранного языка напрямую влияет на успешность процесса обучения в системе среднего и высшего образования.

### **Литература:**

1. Гальскова Н.Д. Современная методика преподавания обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
2. Гальскова Н.Д. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб.пособие. – 3-е издание, стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
3. Гребенюк О.С. Рожков М.И. Общие основы педагогики: Учеб.для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
4. Гурьянова А.Н. Компетентностный подход в обучении // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: [http://www.frstival.1september.ru/articles/574903/\(dama](http://www.frstival.1september.ru/articles/574903/(dama) обращения 09.05.2015).
5. Игна О.Н. Качество методической подготовки студентов языкового факультета (компетентностный подход) // Мат-лы всерос. науч.-практ. конф. «Вхождение России в европейское образовательное пространство и перестройка учебного процесса в педагогических вузах» (8-9 апреля 2008 г.). Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2008. – С. 39-46.
6. Основы педагогического мастерства: Учеб.пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Зязюн И.А., Кривонос И.Ф., Тарасевич Н.Н. и др.; Под ред. Зязюна И.А. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
7. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: 1988. – 223 с.
8. Сластенин В.А. Педагогика: учеб.пособие для студ. высших пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
9. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб.пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.
10. Щербаков А.И. Практикум по возрастной и педагогической психологии: учеб пособие для студентов пед. ин-тов, Под.ред. Щербакова А.И. Авторский коллектив: Алексеев А.А., Архипова И.А., Бабий В.Н., Щербаков А.И. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранными языкам: Теория и практика: Учебное пособие для и преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
12. Johnson, Keith. An introduction to foreign language learning and teaching. – 2<sup>nd</sup> edition. – London and New York: Routledge, 2008. – 378 p.

**УДК 37.02;371**

Т.Е. Платонова  
Институт экономики, управления и права (г. Казань),  
Россия

## **ЗАКОНОМЕРНОСТИ ТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА УЧИТЕЛЯ**

**Аннотация.** В статье раскрывается система психолого-дидактических задач и соответствующих приемов обучения. Она содержит девять основных подсистем, по три на каждом из уровней обучения. Знакомство с закономерностями тематического цикла сопровождается описанием приемов работы учителя, обеспечивающих понимание, усвоение и применение знаний.

**Ключевые слова:** осознание, осмысление, обобщение, запоминание, систематизация, формирование умений, повторение, применение.

*T. E. Platonova  
Institute of Economics, management and law (Kazan),  
Russia*

## THE PATTERNS OF THEMATIC CYCLE TEACHERS

**Abstracts.** The article reveals the system of psychological and didactic tasks and related learning activities. It contains nine major subsystems, three on each level of learning. Familiarity with the laws of the thematic cycle followed by a description of the methods of work of the teacher, ensuring the understanding, assimilation and application of knowledge.

**Keywords:** awareness, comprehension, generalization, retention, classification, development of skills, repetition, application.

В последние годы учителя пытаются создать разнообразные системы приемов обучения. Это не случайно, так как учитель становится мастером своего дела, когда накопит 150-200 приемов работы. Конструируемые учителями системы носят обычно эмпирический характер, не имеют достаточного теоретического обоснования подсистем, не имеют опоры на психолого-дидактические закономерности.

Апробировалось несколько вариантов системы видов и приемов учебной работы. Наиболее перспективной оказалась систематизация, учитывающая существование трех уровней обучения. На уровне понимания учебного материала (осознание, осмысление, обобщение), на уровне усвоения учебного материала (запоминание, систематизация, профилактика забывания), на уровне применения знаний и умений (формирование умений, стандартное применение, творческое применение). На каждом из этих уровней решаются свои психолого-дидактические задачи, действуют свои закономерности, нарушение которых приводит к нежелательному снижению дидактической доступности и качества обучения.

Восемь тысяч терминов изучается с средней школе, и их осознание представляет значительное затруднение для большинства учеников 7-9 классов. Под осознанием понимают получение представлений, или установление соответствия между словом и образом. При ознакомлении с образной информацией ученик стремится перевести ее в словесное поле, а услышанное пытается представить в образах. Естественно, что такой перевод информации из одного поля в другое требует затрат времени и энергии, поэтому опытные учителя заботятся и о наглядности объяснения и об образности речи, облегчая тем самым ученикам осознание материала. Итак, слово и образ должны быть едины. Но ошибки не

исключены. Иногда появление новых для ученика слов не сопровождается получением соответствующих образов. Такая ситуация постоянно возникает в младших классах, т.к. опыт жизни младшего школьника еще очень беден. Для учителя начальных классов опора на наглядность является законом. Ошибки другого рода появляются, когда образов на уроке достаточно, а у учителя не находится необходимых слов. Например, на уроках химии или физики учитель, демонстрируя внешне эффектные опыты, оставляет их без словесного комментирования. Часто при изложении нового учебного материала молодые учителя увеличивают темп изложения материала. Исследования показали, что ученики при этом не успевают представить объясняемое. Так на уроках литературы быстрый темп приводит к ослаблению образности объяснения. Опытные учителя уделяют особое внимание не столько количеству, сколько качеству передаваемой информации.

Раскроем закономерности осмысления. Осмысление понимают как выявление взаимосвязей между представлениями, понятиями, а также уяснение характера взаимосвязей. Учитель должен всегда опираться на закономерность: чем больше связей удалось реализовать на уроке, тем выше идет кривая забывания, тем больше уровень остаточных знаний. Прежде чем запоминать, надо понять. В этом состоит первая, но не единственная закономерность осмысления. Вторая закономерность заключается в невозможности реализации всех связей. В соответствии с этой закономерностью следует стремиться к выделению главного в материале, ограничиваться наиболее важными взаимосвязями. Здесь важна иерархия вопросов: сначала вопросы, отражающие причинно-следственные связи: «Зачем» и «Почему»; затем вопросы, связанные с содержанием: «Что это...», «Частью чего является...», «Какими признаками обладает...»; далее вопросы, связанные с действием и способами его осуществления: «Как...», «Каким образом...»; и, наконец, вопросы, касающиеся условий выполнения действий, протекания явлений. В.А. Андреев утверждает, что вопросы в организации деятельности учащихся могут побуждать их: 1) воспроизвести по памяти известную им информацию, 2) к действию репродуктивного характера, 3) стимулировать творческое мышление, в результате которого учащиеся открывают, приобретают новое знание, умение [1, С.264].

Третья закономерность осмысления выявлена на количественном уровне. При трех связях возможность забывания существенно снижается. Оптимальность трех связей каждого понятия с другими установлена статистически, и правило «трех связей» верно для многих учебных ситуаций. Опытный учитель не только заботится об осмыслении учебного материала, но и учит учеников самостоятельно мыслить, искать взаимосвязи, задавать вопросы, знакомит учеников с особенностями применения различных мыслительных операций. Многие учителя, чтобы усилить стимулирование с опорой на познавательный мотив, стараются использовать различные формы обучения: индивидуализировать работу по осмыслению учебного материала, коллективное осмысление через организацию «мозговой атаки», применение ИКТ технологий, где графическая регистрация

связей открывает широкий простор для анализа связей, сообщает ученикам чувство уверенности в своих знаниях.

Закономерности обобщения позволяют выделять какие-либо свойства, принадлежащие некоторому классу предметов. Различают обобщения понятийные, тематические, межпредметные и др. Рассмотрим задание на понятийное обобщение, которое предлагалось ученикам разных классов. Даны пять слов: корова, лось, собака, овца, кошка. Надо одно из них вычеркнуть, а для остальных четырех подобрать обобщающее слово. Предполагалось, что ученики вычеркнут слово «лось», а оставшиеся слова обобщат понятием «домашние животные». Основания для обобщения учениками были взяты самые разные: «лось» мужского рода, а остальные – женского; «лось» второго склонения, остальные – первого; «лось» оканчивается на мягкий знак, остальные буквой «а». Возможность разных вариантов обобщения развивает гибкость мышления, приучает учеников к тому, что сосуществуют разные точки зрения. Задания на понятийное обобщение может быть легко алгоритмизировано. Переход обобщения их области интуитивного к алгоритмическому связан с представлением обобщения как последовательности более простых мыслительных операций: анализа, классификации, сравнения. С точки зрения учителя важно отметить – по любому предмету возможны и необходимы аналогичные задания.

Практическая педагогика накопила множество приемов проведения текущего повторения, то есть повторения, направленного на запоминание материала. Обратимся к основной закономерности текущего повторения. Повторение можно проводить через небольшой промежуток времени после объяснения материала – в неотсроченном режиме, либо через длительный промежуток – в отсроченном режиме. Опрос на уроке – это не столько контроль знаний, сколько одна из разновидностей текущего повторения. Из многих разновидностей опроса исследование показало важность тех, где используются различные опоры (наглядность, план, структурно-логические схемы и другие свертки информации), где есть место деловому общению учеников в микрогруппах, повышающих частоту опроса.

Текущее повторение обеспечивает перевод информации из кратковременного хранилища памяти в долговременное, но оставляет нерешенными две проблемы. Первая из них состоит в том, что обилие неупорядоченной информации в долговременном хранилище не позволяет осуществить ее быстрое извлечение. Поэтому она должна быть систематизирована. Это решается при проведении тематического повторения. Вторая проблема состоит в сохранении информации в долговременном хранилище, в профилактике забывания. Основные черты тематического (систематизирующего) повторения – представление информации в сжатом виде (построение сверток) с последующим кратким повторением. Свертки информации могут быть разными – от простейших планов-вопросников, таблиц, графиков, рисуночных и схематических сверток до структурно-логических схем и обобщающих рефератов. Элементы сверток используются и при решении других задач обучения: при осмыслении и обобщении, организации теку-

щего повторения. Выделим закономерные тенденции, наблюдающиеся при организации тематического повторения: увеличение его удельного веса – некоторые учителя выделяют в каждой теме по 2-3 заключительных урока; кратность повторения; выбор стратегии повторения, соответствующей особенностям развития учеников. А.М. Новиков пишет о систематизации понятий: «Учебный процесс дробится на многочисленными мелкими «клеточками». Во всех учебниках педагогики, педагогической психологии и дидактики утверждается, что минимальной «единицей», «клеточкой» учебного процесса является учебная задача. Что же она собой представляет? Если задаться вопросом – что является «клеточкой» содержания обучения, подлежащей усвоению, то, очевидно, напрашивается следующий их набор: - понятие (в том числе категории). Далее посредством понятий формулируются: факты (в первую очередь – научные факты); утверждения (положения) – аксиомы, теоремы, положения государственных законов и т.п.; на основе понятий, фактов и утверждений строятся их отношения (взаимосвязи): теории, законы, идеи и т.п.; - образ, в том числе литературный образ» [2, С.228].

Профилактическое повторение, проводимое в течение учебного года, тоже имеет ряд особенностей. Эффективное использование компьютерных технологий для быстрого воспроизведения на экране тематических сверток учебного материала, что позволяет многократно повторить основные вопросы изученных ранее тем. Профилактическое повторение, проводимое в конце учебного года перед экзаменами, имеет большое значение для качества знаний.

На уровне применения знаний и умений выявлены закономерности формирования и совершенствования умений. Умения рассматривают как функционирующие знания и подразделяют на элементарные и сложные. Закономерностью формирования умений является существование технологической цепочки: ЭУ → ЭН → СУ. Смысл ее заключается в том, что элементарные умения успешнее включаются в состав сложных, если они доведены до уровня навыка. В соответствии с этой закономерностью В.А. Онищук построена дидактически целесообразная система усвоения умений. Она содержит шесть видов упражнений: предварительные, вводные, пробные, тренировочные, творческие и контрольные. Как показало исследование, в ряде случаев требуется усиление механического запоминания (исторические даты, запас слов при изучении иностранного языка, обозначение физических величин и единиц их измерения, обозначения химических элементов, таблица умножения, правильное написание словарных слов, тригонометрические формулы и др.), можно использовать сорбонки – карточки небольшого размера, предназначенные для активной тренировки. Эффективность сорбонки в том, что концентрируется внимание только на тех элементах, которые еще не усвоены, увеличивается частота тренировок.

Опытные учителя выделяют 10-15 минут на каждом уроке для применения знаний и умений, располагают большим количеством дидактических материалов, как для организации самостоятельной работы учеников, так и для работы в микрогруппах по 2-4 человека. Различают стандартное и творческое применение знаний. Отличительной чертой стандартного применения является использова-

ние правил, алгоритмов. Применение знаний осваивается не только при выполнении упражнений и решении задач, но и при выполнении обучающих лабораторных заданий, практикумов, при работе в школьных мастерских и на пришкольном участке, в процессе взаимопомощи и взаимопроверки работ учениками.

Творческое применение знаний и умений многогранно: оно опирается на освоенные ранее мыслительные операции, полученную информацию, подкрепляется способностями и волевыми качествами, сопровождается усилением эмоций. При обучении творческому применению задания подбираются так, что постепенно уменьшается в них доля алгоритмического и усиливается роль интуиции. Центральную, фиксирующую функцию здесь играет воображение. Имеет смысл ознакомить учащихся с разными подходами выполнения творческих заданий: двухмерной классификацией, методом исключения гипотез, движением мысли от максимума информации к неизвестному и др. Перечень видов и приемов работы, используемых для обучения творческому применению, чрезвычайно разнообразен. К ним можно отнести: анализ проблемных ситуаций, творческие рефераты, научные доклады, дискуссии, «Мозговая атака», решение задач несколькими способами, использование аналогий, моделирование, создание проектов.

При описании прагматичной системы закономерной, заметим, что учителями многих поколений накоплен огромный арсенал приемов работы с опорой на существование закономерной решения разных дидактических задач. Закономерности совершенствования общеучебных умений изучены в последние годы и представлены в проведенном исследовании. Данная работа будет полезна и значима студентам и молодым преподавателям.

#### *Литература:*

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – С.264
2. Новиков, А.М. Развитие отечественного образования. Полемические размышления / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – С.228

## Содержание

<i>А. Р. Абдрафикова, А. Р. Кавиева</i> <b>СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ</b>	3
<i>И.В.Абдрашитова, Л.В. Назирова</i> <b>ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	7
<i>Л.А.Абрамова, Т.В.Солодовникова</i> <b>ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ</b>	12
<i>С.Х.Айдарова, Л.М.Гиниятуллина</i> <b>ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕТОДИЧЕСКИМ ПРИНЦИПАМ РАЗВИТИЯ РЕЧИ</b>	17
<i>А.С. Акмаева</i> <b>НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В США КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА «ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ»</b>	20
<i>Р.М.Ахмадуллина, С.С. Егерев</i> <b>К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕ- СБЕРЕЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ У СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ПЕДАГО- ГОВ</b>	25
<i>Ахтариева Р.Ф.</i> <b>ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРИКЛАДНОГО БАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»</b>	30
<i>О.Н. Баклашова</i> <b>ЛИДЕРСКАЯ ФУНКЦИЯ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДКОЛЛЕК- ТИВА</b>	35

<i>А. Баумгартнер-Капату</i> <i>И.Ф. Сибгатуллина, О.Р. Рябов, К.О. Рябов,</i>	39
<b>ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИНТЕГРАЦИЙ</b>	
<i>А.Н. Безруков, ЛеТхань Там, МиньТхиТхао</i>	45
<b>РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ РОССИИ И ВЬЕТНАМА<sup>1</sup></b>	
<i>Г.Ф. Биктагирова</i>	49
<b>СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА СЕМЬИ» В СТАНОВЛЕНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСТВА</b>	
<i>Р.З. Богоудинова,</i>	52
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ АКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ</b>	
<i>А.Р. Вазиева</i>	59
<b>НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ СФЕРЫ ЦЕННОСТЕЙ АВТОРИТЕТНЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ</b>	
<i>А.А. Валеев, И.Г. Кондратьева</i>	64
<b>ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА</b>	
<i>Р.А. Валеева</i>	73
<b>ПРОБЛЕМА ЭМПАТИИ И КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКИ И БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ</b>	
<i>А.Н. Галимуллина</i>	77
<b>ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ</b>	
<i>Л.Х. Гараева</i>	83
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ</b>	
<i>С.Н. Горшенина</i>	86
<b>ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ</b>	
<i>И.Д. Демакова</i>	91
<b>ОПЫТ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b>	
<i>Демин В.М., Мацкайлова О.А., Краева И.Ю.,</i>	99

<b>НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В КОЛЛЕДЖЕ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАН- НЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ</b>	105
<i>А.Р. Дроздикова-Зарипова</i> <b>ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ –БУДУ- ЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ</b>	111
<i>Л.И. Еремина</i> <b>ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬ- НОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ</b>	116
<i>И.И. Зарецкая,</i> <b>КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНО- СТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ</b>	
<i>Ю.Н. Зиятдинова, А.М. Кочнев</i> <i>Куан Динь Кхоа, Буй Динь Ньи</i> <b>СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПО- ДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ ВЬЕТНАМА</b>	120
<i>Т.А. Исаева</i> <b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ</b>	124
<i>Н.Н. Калацкая</i> <b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ ОРГА- НИЗАТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ СОЦИАЛЬ- НЫХ ПЕДАГОГОВ</b>	127
<i>Р.Ш.Касимова</i> <b>ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА В ПСИХО- ЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»</b>	131
<i>Л.И. Клочкова</i> <b>РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ МО- ДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	135
<i>Н.Ю. Костюнина</i> <b>ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУ- ЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ПРЕВЕНТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ»</b>	140
<i>Липкина Н.Г.</i> <b>РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГО- ГИЧЕСКОГО ВУЗА</b>	144
<i>О.В. Лысенко</i> <b>СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ:</b>	149

<b>НОВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕЗИСА О «ДВОЙНОМ НЕГАТИВНОМ ОТБОРЕ»</b>	153
<i>Л.Ф. Михальцова</i> <b>КЕЙС КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	160
<i>Э.И. Муртазина</i> <b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА К СЕМЬЕ У БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ</b>	165
<i>И.А. Неясова</i> <b>ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ</b>	169
<i>З.Г. Нигматов</i> <b>ВОСПИТАНИЕ ГУМАННОСТИ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ</b>	178
<i>Оз Йунус</i> <b>ШКОЛА ЭНДЕРУН В СТАНОВЛЕНИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ТУРЦИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ</b>	183
<i>Н.В. Панкратов</i> <b>АНАЛИЗ ПОТЕНЦИАЛА РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ: НА ОСНОВЕ ДАННЫХ МОНИТОРИНГА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	187
<i>Парфилова Г.Г., Каримова Л.Ш.</i> <b>ПОТЕНЦИАЛ КУРСА «ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ И ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ» В РАЗВИТИИ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ</b>	192
<i>Н.В. Поликарпова</i> <b>ПРОБЛЕМА САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФСКОЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ</b>	197
<i>Л.М. Попов, Е.Н. Ибрагимова</i> <b>ИССЛЕДОВАНИЕ ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ</b>	201
<i>Ф.Л. Ратнер</i> <b>ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЕМЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КРУЖКА ПРИ КАЗАНСКОМ ИМПЕРАТОРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ПО ОТКРЫТИЮ ПЕРВОГО ДЕТСКОГО САДА В КАЗАНИ</b>	205
<i>Рахматуллина Л.В., Анисимова Ю.Н.</i> <b>ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО УГС «ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА»</b>	210
<i>И. М. Синагатуллин</i>	

<b>НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США</b>	215
<i>И.И. Соколова</i> <b>О КОНЦЕПЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ</b>	
<i>А.С. Сухристина, А.О. Эбель, Р.Ш. Уразбаев</i> <i>Бу Динь Нго,</i> <b>ОРГАНИЗАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОГО ВУЗА ВО ВЬЕТНАМЕ</b>	230
<i>Г.В. Тарасова</i> <b>ЯЗЫКОВОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ</b>	234
<i>С.А. Теряева</i> <b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ</b>	240
<i>С.Н. Усова</i> <b>ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ</b>	246
<i>И.Ш. Фаракишина, Л. А. Рыбакова</i> <b>ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА В ШКОЛЕ: КАК НАУЧИТЬ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ЕЕ РЕШАТЬ?</b>	251
<i>Фахрутдинова Г.Ж.</i> <b>РЕГИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</b>	255
<i>Р.М. Хаертдинова</i> <b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К НОВОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ</b>	259
<i>Р.Р. Хайрутдинова</i> <b>ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ</b>	263
<i>Е.К. Хакимова</i> <i>Р.А. Валеева</i> <b>АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ</b>	268
<i>Н.Г. Хакимова</i> <b>ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ</b>	278

<i>Ф.Ф. Харисов</i>	284
<b>ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ</b>	289
<i>Ч.М.Харисова</i>	293
<b>КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ</b>	
<i>Г.М.Хафизова</i>	
<b>ПРОБЛЕМА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА</b>	
<i>Е. В. Царева</i>	297
<b>РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ»</b>	
<i>Т.А. Челнокова</i>	302
<b>РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ БУДУЩИМ ПЕДАГОГОМ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	306
<i>Т.А. Челнокова, Ю.Ю. Сабирянова</i>	
<b>ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА</b>	
<i>И.А. Чемерилова</i>	310
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА»</b>	315
<i>Л.Р. Шакирова</i>	
<b>ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ</b>	
<i>К.Б. Шакирова</i>	320
<i>Э.И. Фазлеева</i>	
<b>ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ</b>	325
<i>Л.Г. Шамсутдинова, Л.А. Рыбакова</i>	
<b>ПРОФИЛАКТИКА ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ</b>	331
<i>Р.Р.Шамсутдинова, А.А.Башарова</i>	
<b>МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ</b>	
<i>А.В. Шитова</i>	335
<b>ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ К ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК ПОДРОСТКОВ В КОРЧАКОВСКОМИНТЕГРАЦИОННОМ ЛАГЕРЕ «НАШ ДОМ»</b>	

<i>О.Ф. Шихова, Ю.А. Шихов</i> <b>ДИАГНОСТИКА КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ</b>	340
<i>Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина</i> <b>СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ</b>	345
<i>И.Ю. Шустова</i> <b>РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА НОВОГО ТИПА</b>	350
<i>О.А. Щекина</i> <b>ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС</b>	355
<i>Щелина Т.Т., Маркеева М.В.</i> <b>ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС ВО</b>	360
<i>Ф.Г.Ялалов</i> <b>МНОГОМЕРНЫЙ ПЕДАГОГ</b>	365
<i>И.Э. Ярмакеев</i> <b>ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН</b>	369
<i>Ячина Н.П., Хурматуллина Р.К.</i> <b>РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА</b>	374
<i>А.А. Шакирова</i> <b>ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ</b>	379
<i>Т.Е. Платонова</i> <b>ЗАКОНОМЕРНОСТИ ТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА УЧИТЕЛЯ</b>	382

# **МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник научных трудов Международного форума

3-5 июня 2015 года

*Корректурa авторов*

Издательско-полиграфическая компания «БРИГ»  
г.Казань, ул.Академическая, д.2. Тел./факс (843) 537-91-63

