

**Инновации  
и ретровведения:  
педагогический  
ПОИСК**

**Ижевск  
2015**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
ФГБОУ ВПО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ  
И СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

# Инновации и ретровведения: педагогический поиск

Коллективная монография



Ижевск  
2015

УДК 37:001(06)  
ББК 74.0я43  
И 665

**И 665      Инновации и ретровведения: педагогический поиск:**  
коллективная монография кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского госуниверситета, посвященная ее 80-летию юбилею. Сборник статей. / Составитель и отв. редактор Троянская С. Л. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015 – 132 с., илл.

**ISBN 978-5-4312-0316-9**

В сборнике представлен широкий круг педагогических проблем, отвечающих научным интересам членов коллектива кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета, работающих в настоящее время. Издание приурочено к восьмидесятилетнему юбилею старейшей в вузе кафедры и направлено на совершенствование образовательной и воспитательной деятельности в учреждениях высшего профессионального, общего среднего и дополнительного образования.

Сборник адресован преподавателям вузов, студентам, педагогам, магистрантам и аспирантам педагогических специальностей

УДК 37:001(06)  
ББК 74.0я43

© Коллектив авторов, 2015  
© ФГБОУ ВПО «Удмуртский  
государственный университет», 2015

ISBN 978-5-4312-0316-9

## ВВЕДЕНИЕ

Педагогика, ее теории и ценности никогда не существуют в изолированном пространстве, поскольку все локальные системы культуры, в том числе и образование, составляют общую открытую и динамичную систему, в которой развитие отдельных элементов ведет к трансформации других и, в конечном счете, к изменению всей системы. В настоящее время в новых явлениях, происходящих в педагогике, прослеживается тенденция синтеза гуманистических, демократических и культурных ценностей образования. Хочется надеяться, что образование станет саморазвивающимся, развивающим и по-настоящему культурным процессом, а педагогическая практика перестанет быть совокупностью методов и средств трансляции знаний и установок и будет развиваться как *искусство образования личности в культуре*.

Замысел и содержание коллективной монографии кафедры педагогики и педагогической психологии составляют как некоторые материалы по истории старейшей в Удмуртском государственном университете кафедры, так и современные научные исследования сотрудников кафедры. Таким образом, проблемное поле сборника значительно расширяется. Научные интересы кафедры лежат в самых разных областях педагогики: инклюзивное образование, музейная педагогика, гендерная педагогика, проблемы формирования общекультурных и профессиональных компетенций студентов,

Сотрудники кафедры всегда находятся в состоянии педагогического поиска, разработки и внедрении в образовательный процесс как инновационных технологий, так и ретровведений – это освоение вузом чего-то упраздненного или давно забытого. В настоящее время являются педагогически целесообразными такие, например, ретровведения как организация университетских и факультетских музеев разного профиля, включенных в вузовский учебный процесс и направленных на его совершенствование, гуманизацию, реализацию воспитательной функции обучения.

Сборник дополнен иллюстративным материалом – фотографиями прошлого и настоящего кафедры, ее ветеранов и сегодняшнего состава. К сожалению, мы не смогли найти и разместить фотографии всех членов кафедры, однако, в педагогическом музее ИППСТ представлен более обширный материал. Мы неуклонно придерживаемся идеи преемственности поколений, чтим традиции и гордимся 80-летней славной биографией кафедры педагогики и педагогической психологии.

Авторы благодарны за ценные советы и интересные предложения, которые были учтены при работе над книгой, своим коллегам доценту Н. М. Костиной, методисту Е. Н. Ижболдиной за помощь и сотрудничество.

## **ИСТОРИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*Рассмотрены исторические аспекты становления и развития кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета.*

*Кафедра педагогики и педагогической психологии является старейшей кафедрой Удмуртского государственного университета. Начало деятельности кафедры было положено приказом № 80 ректора Удмуртского государственного педагогического института (УГПИ) от 17 ноября 1933 года о создании кафедры педагогики.*

### **История кафедры педагогики в составе Удмуртского государственного педагогического института (1933-1971 гг.)**

Первым заведующим кафедрой педагогики был назначен доцент, преподаватель педагогики Ф. А. Федоров. Штат кафедры состоял из шести человек: Ю. Х. Шапиро – доцент, преподаватель психологии и одновременно заведующий кабинетом педагогики и психологии, а также преподаватели методик частных дисциплин – Толмачева – русский язык; С. П. Жуйков – доцент, удмуртский язык; Н. П. Лихачев – доцент, литература; А. Н. Пельц – ассистент, физика; П. Г. Дерендяев – ассистент, естествознание. В историко-архивных материалах, относящихся к периоду работы кафедры с 1933 года по начало 50-х годов, сохранились лишь фамилии работников кафедры и отдельные очень скудные факты. Так с 1937 по 1940 год на кафедре работал кандидат педагогических наук, преподаватель психологии С. Н. Смирнов, впоследствии погибший на фронтах Великой Отечественной войны.

С 1940 по 1943 год исполнял обязанности доцента кафедры преподаватель психологии К. М. Гуревич, чьи лекции, по воспоминаниям бывших студентов, завораживали, почти гипнотизировали аудиторию. В апреле 1941 года К. М. Гуревич защищает диссертацию, а в октябре 1943 года уезжает работать в Москву, где становится доктором наук и в одном из столичных вузов продолжает свою научно-педагогическую деятельность.

Время становления кафедры педагогики как структурного подразделения Удмуртского государственного педагогического института

совпало с тяжелым для нашей страны периодом государственного развития, что, несомненно, нашло отражение и в нестабильности преподавательского состава кафедры и в частой смене ее руководства. С начала основания кафедры в 1933 году и по 1950 год на заведование кафедрой назначались: Ф. А. Федоров (1933-1934), И. М. Моисеев (1934-1935), М. А. Родин (1935-1938), М. Н. Волокитина (1937-1939, временно исполняющая обязанности), О. А. Шестакова (1939-1941, 1944-1945), А. А. Красновский (1941-1944), А. В. Черков (1945-1949), С. А. Коротаев (январь-апрель 1949, временно исполняющий обязанности). В такой ситуации единого исследовательского направления на кафедре не оформилось, исследования проводились в разных, отвечающих интересам преподавателей и актуальных для того времени направлениях.

С начала 50-х годов происходит усиление научно-исследовательского потенциала кафедры. Этому способствовали стабилизация преподавательского состава кафедры, преемственность и формирование традиций, постоянство и глубина разрабатываемых исследовательских проблем.

На возникновение новых направлений исследований в области педагогики и психологии в большой степени повлияло реформирование системы образования. Начался переход на новые государственные стандарты и новые образовательные программы, основанные на теории развивающего обучения. Убеденным сторонником и активным пропагандистом развивающего обучения в это время выступает преподаватель кафедры педагогики Н. Г. Касаткин, также поддерживает развитие данного направления исследований своими экспериментальными работами доцент, кандидат педагогических наук П. Л. Горфункель.

К концу 50-х годов исследования проблем развития мышления, проводимые преподавателями кафедры педагогики УГПИ, приобретают неоспоримую практическую значимость, и публикации полученных результатов оказывают существенную помощь учителям школ Удмуртии. Так, опытно-экспериментальная работа по развитию мышления школьников на уроках русского языка, географии и математики, проводимая доцентом, кандидатом педагогических наук А. М. Горфункель, оказала неоценимую помощь учителям школ в подготовке к переходу на новые образовательные программы в начальных классах и позволила участвовать в их экспериментальной проверке в школах Можгинского района Удмуртской республики. Исследовательская ра-

бота проводилась в течение двух лет, в ней принимали участие студенты педагогического института, являвшиеся членами психологического кружка: Т. Б. Игошина, Е. А. Райвичер, Н. А. Трубачева. За представленные доклады по результатам исследования на IV Всесоюзной научной конференции авторы были награждены Государственной премией.

В 60-е годы на кафедре педагогики формируется еще одно, актуальное направление исследований – разработка проблем воспитания, становящееся вскоре центральным в научно-исследовательской работе кафедры. Большое значение в исследованиях по данной проблематике имели работы кандидата педагогических наук Э. А. Мальцевой, рассматривающие содержание воспитания школьников на основе Законов пионера. Эти исследовательские работы были одними из первых, ликвидировавших методические пробелы в воспитательной работе, и оказали большую помощь учителям и пионерским работникам страны. Также Э. А. Мальцевой впервые был разработан и начал преподаваться курс по подготовке студентов к работе с пионерами, работа со студентами проводилась в трех основных направлениях: организация и проведение Инструктивных лагерных сборов; работа Дружины студентов второго курса обучения, которые проходили общественно-педагогическую практику; деятельность Макаренковского клуба.

Разработкой проблем воспитания также занимался И. П. Тукаев, изучавший патриотическое и интернациональное воспитание младших школьников и его специфику в учебно-воспитательном процессе национальной школы. Изучением проблем личности, ее мотивации и воспитания занимались Г. Г. Бочкарева, проводившая исследования в среде трудных подростков; М. Б. Прусакова изучала категорию школьников с отрицательным отношением к учению; В. Т. Харитонов рассматривал возможности воспитательного процесса в деятельности производственных бригад школьников; Н. А. Кузнецова изучала особенности воспитательного процесса в группах продленного дня; работы Л. А. Розенберг были посвящены изучению нравственных идеалов школьников. Большой популярностью пользовались лекции единственного в то время работающего на кафедре психолога А. С. Селезневой. Они были посвящены дружбе и любви, всегда сопровождались яркими примерами и содержали огромный воспитательный потенциал.

Проблемы подготовки педагогических кадров для образовательных учреждений республики, совершенствование психолого-педагогической подготовки работающих учителей всегда находились в поле исследовательского интереса преподавателей кафедры. Большое практиче-

ское значение имели проводимые в 60-х годах исследования Б. П. Сысоевой, относящиеся к проблеме формирования профессиональных качеств учителей. Придя работать на кафедру педагогики в звании «Заслуженный учитель школы», она очень хорошо знала недостатки, существующие в профессиональной педагогической подготовке. Свою исследовательскую работу Б. П. Сысоева проводила на базе школы № 22 г. Ижевска и результатом ее стала разработка методики формирования требовательности как важного профессионального качества учителя. В дальнейшем разработанная методика была реализована при переподготовке учителей школ республики и получила высокую оценку. Имея большой практический опыт работы в школе, Б. П. Сысоева отличалась эрудицией, умением заинтересовать студентов своим предметом, приводила конкретные факты из собственной педагогической деятельности, проводила лекции на высоком профессиональном уровне.

Работавшая в рассматриваемый период на кафедре преподавателем истории педагогики З. М. Ефимова, являлась лектором высокого уровня, распространяла педагогическое знание в среде специалистов разной профессиональной направленности.

В 60-е-начало 70-х годов кафедра педагогики УГПИ активно взаимодействовала в рамках научно-педагогической деятельности с Ленинградским университетом и Пермской психологической лабораторией, проводя исследования не только силами преподавателей кафедры, но и включая в работу студентов, членов психологического кружка, которые были увлечены психолого-педагогическими исследованиями своих научных руководителей.

### **История кафедры педагогики в составе Удмуртского государственного университета (1971-2014 гг.)**

После преобразования в 1971 году Удмуртского государственного педагогического института в Удмуртский государственный университет (УдГУ) изменились задачи и содержание деятельности кафедры педагогики. Наряду с традиционной подготовкой учителей для общеобразовательных школ, возникает необходимость в психолого-педагогической подготовке для студентов непедагогических специальностей. Так дисциплины психолого-педагогического цикла были включены в учебные планы для таких специальностей как экономика, юриспруденция и др., а на историческом факультете, по инициативе Э. А. Мальцевой была организована специализация «социальный педагог-психолог».



В связи с новыми требованиями, предъявляемыми государством и обществом к уровню университетской подготовки, преподаватели кафедры разрабатывают учебные программы новых курсов: так, А. Б. Загуменовым разработан курс по инженерной педагогике и психологии; П. Л. Горфункелем по судебной и юридической психологии; С. Г. Бутолиным и П. Л. Горфункелем по спортивной психологии; А. К. Байметовым и С. Л. Копотевым по методологии и методам научных исследований; Э. А. Мальцевой и Н. М. Костиной по методике воспитательной работы в детских общественных организациях.

Особенности университетской подготовки специалистов потребовали и определения новых подходов к разработке различных моделей педагогической практики студентов. Большой вклад в организацию и учебно-методическое руководство практикой студентов в общеобразовательных учреждениях внесли Л. М. Чазова, Б. П. Сысоева, А. М. Горфункель, Э. А. Мальцева. Помимо педагогической практики студентов в школах, преподавателями кафедры Э. А. Мальцевой, Н. М. Костиной, Т. И. Рябовой была разработана и осуществлялась система летней педагогической практики в загородных пионерских и оздоровительных лагерях. В настоящее время сохранение традиции непрерывной педагогической практики является несомненной заслугой преподавателей кафедры, так как вожатский опыт, полученный при прохождении данной практики актуален не только для педагогических работников, но и для руководителей промышленных предприятий и бизнес-структур.

Расширение и углубление проблематики исследований, развитие исследовательской работы, осмысление основных направлений деятельности, увеличение численности профессорско-преподавательского состава в 1982 г. привели к необходимости разделения кафедры на две самостоятельные кафедры. Кафедру педагогики возглавила Д. В. Кузнецова, кафедру психологии – А. К. Байметов. С этого времени преподаватели кафедры педагогики планомерно и последовательно решают те задачи и проблемы, которые неизбежно возникают в связи с изменениями социальной и профессиональной ситуации в системе образования, обновляя, в соответствии с требованиями Государственных образовательных стандартов, содержание, методики, способы и средства преподавания дисциплин.

В 1987 г. на кафедре педагогики положено начало развитию системных педагогических исследований профессиональной педагогической деятельности под руководством С. Л. Копотева. В рамках данного направления проводятся исследования С. Ф. Сироткина, А. Ф. Радевича, С. И. Вострокнутова. Научная деятельность кафедры приобре-

тает стабильный и активный характер. В 1992 г. в Удмуртском университете открывается аспирантура по педагогике, руководителем которой назначается С. Л. Копотев, а в 1994 г. – Диссертационный совет по специальности 13.00.01. «Теория и история педагогики» Таким образом, кафедра педагогики становится центром подготовки научно-педагогических кадров как для университета, так и для Республики. В разное время в Диссертационном совете были защищены кандидатские диссертации преподавателями кафедры педагогики С. Ф. Сироткиным и А. С. Сунцовой (1996 г.), Р. Б. Дериглазовой (2002 г.), С. Л. Троянской и О. А. Фиофановой (2004 г.), С. Г. Лесниковой (2005 г.), С. Ю. Трофимовым и Н. В. Белокрыловой (2007 г.), Е. А. Чиркиной (2012 г.) и докторская диссертация Э. А. Мальцевой (2006 г.).

В 1998 г., опираясь на опыт Ленинградского государственного университета и в связи с новыми перспективами в области развития научных исследований, по инициативе С. Л. Копотева кафедра педагогики была переименована в кафедру педагогики и педагогической психологии.

В условиях модернизации российской высшей школы задачи, стоящие перед кафедрой в области научной деятельности, значительно усложняются. Все более интеллектуально- и энергоемкими становятся инновационные разработки и перспективные исследования по различным психолого-педагогическим проблемам. Однако, благодаря высокому научно-исследовательскому потенциалу, преподавателями кафедры проводятся практико-ориентированные исследования по актуальным направлениям: психология и педагогика профессиональной педагогической деятельности (Т. Ф. ВострокнUTOва, М. Г. Савельева, С. И. ВострокнUTOв), психология и педагогика инклюзивного образования (А. С. Сунцова), этнопедагогика (Э. Р. Хакимов), музейная педагогика (С. Л. Троянская), судебная психология и педагогика (С. Л. Копотев), гендерная педагогика (Н. Ю. Ерофеева), педагогика детского и молодежного движения (Э. А. Мальцева, Н. М. Костина), история педагогики (Н. В. Белокрылова, Е. В. Неборский).

Кафедра педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета является сегодня инициатором и организатором проведения не только республиканских, региональных, Российских, но и международных научно-практических конференций. Традиционным стало проведение ежегодных Республиканских Педагогических чтений с широким привлечением педагогов, родителей, учащихся, общественности республики для обсуждения, обмена опытом, рассмотрения и решения насущных проблем образования и воспитания детей и подростков.

Одним из приоритетных направлений работы кафедры педагогики и педагогической психологии является экспериментальная деятельность в образовательных учреждениях города и республики. По своему содержанию и направленности – это творческие, опытно-экспериментальные проекты, которые осуществляются при научном сопровождении и при непосредственном участии преподавателей кафедры. В настоящее время преподаватели кафедры являются научными руководителями или консультантами более десяти экспериментальных проектов. Так, в 2002 г. на базе школы № 65 г. Ижевска открыта экспериментальная площадка по теме «Поликультурное образование» под научным руководством Э. Р. Хакимова; также в 2002 г. на базе детского сада № 186 г. Ижевска – экспериментальная площадка «Формирование устной речи слабослышащих детей посредством их интеграции в речевую среду» под научным руководством А. С. Сунцовой; в 2007 г. на базе школы-интерната № 15 для глухих детей – экспериментальная площадка «Социализация и интеграция детей с нарушением слуха посредством профильного образования» под научным руководством Т. Ф. Вострокнутовой; на базе Дома ребенка Детской городской больницы № 3 «Нейрон» экспериментальная площадка по теме «Социально-психологическое сопровождение замещающей семьи» под руководством М. Г. Савельевой.

Преподаватели кафедры ведут большую просветительскую педагогическую работу среди разных категорий населения Удмуртии: индивидуальное и групповое консультирование педагогов, родителей, детей и подростков, руководителей учреждений образования, работников муниципальных органов самоуправления и органов государственной власти. Многие сотрудники кафедры включены в общественную работу и являются разработчиками Республиканских программ «Дети Удмуртии», «Молодежь Удмуртии», членами Экспертных и Общественных Советов и Коллегий Министерств и ведомств Удмуртии.

На кафедре разработаны и успешно реализуются программы по повышению квалификации педагогических работников: «Современные интерактивные технологии в образовательной деятельности», «Педагогика и психология высшей школы», «Воспитательные аспекты деятельности куратора академической группы», «Основы конструктивного взаимодействия с семьей», «Теория и технологии инклюзивного образования».

В связи с переходом высшего образования России на многоуровневую систему подготовки специалистов коллективом кафедры разработана Концепция педагогического образования, направленная на обеспе-

чение высокого уровня профессиональной подготовки педагогических кадров для образовательных учреждений Удмуртской республики.

Кафедра является выпускающей по специальностям «социальная педагогика» и «педагогика и психология», по направлению бакалавриата «психолого-педагогическое образование» с профилем «психология и социальная педагогика», а также по двум направлениям магистратуры: «психолого-педагогическое образование» и «педагогическое образование» с магистерской программой «педагогика и психология высшей школы».

На протяжении всех лет существования кафедры педагогики преподаватели и сотрудники являются авангардом новых педагогических идей и технологий, которые передаются в учебно-воспитательном процессе студентам, а также внедряются в образовательных учреждениях республики.

За большой вклад в подготовку педагогических кадров и широкую общественную деятельность кафедры педагогики и педагогической психологии награждена Благодарственными письмами и Почетными грамотами Министерства науки и образования УР, Министерства по делам молодежи УР, Министерства социальной защиты населения УР, преподаватели кафедры отмечены Благодарственными письмами, Почетными грамотами министерств и ведомств Удмуртской республики, Грамотами Правительства, Государственного Совета и Президента УР, Грамотами Министерства образования и науки РФ, присвоением почетных званий: званием «Почетный работник высшей школы РФ» – Н. Ю. Ерофеева, С. И. Вострокнутов; званием «Заслуженный работник народного образования УР» – С. Л. Копотев, Т. Ф. Вострокнутова, М. Г. Савельева; званием «Заслуженный работник культуры УР» – Н. И. Иванова; медалью К. Д. Ушинского – Э. А. Мальцева.

В настоящее время кафедра педагогики и педагогической психологии находится в постоянном развитии и поиске путей совершенствования системы образования и повышения качества профессиональной педагогической подготовки.

*С. Л. Копотев*

## **К 80-ЛЕТИЮ КАФЕДР ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В УГПИ-УДГУ**

Юбилей кафедр, как и юбилей человека, всегда определенный взгляд в прошлое и оценка настоящего. Думаю, мне не следует опи-

сывать столь значительный период, тем более, что это уже сделано к 60-тию кафедр в сборнике «Alma mater», изданном в УдГУ (Ижевск, 1995) в статье П. Л. Горфункеля, Г. Н. Казанцевой и в моей статье.

Остановлюсь на событиях после 1992 года, которые имели важное значение для развития наших кафедр. В 1992 году был открыт при поддержке ректора УдГУ, профессора В. А. Журавлева психолого-педагогический факультет, впоследствии Институт педагогики, психологии и социальных технологий, аспирантура и Диссертационный Совет по педагогическим наукам (Председатели Совета в разные годы – профессора В. С. Черепанов, Г. С. Трофимова, Н. Ю. Ерофеева.). Указанные события были принципиальными для развития кафедры, психолого-педагогических исследований как самого Института, так и в Удмуртии в целом.

В 90-е годы руководителям кафедр С. Л. Копотеву, С. Г. Бутолину, Г. Н. Казанцевой и сотрудникам деканата Р. Б. Дериглазовой, Л. А. Лукановой пришлось проделать колоссальную работу по составлению учебных планов и программ по предметам, которые ранее не преподавались в УдГУ. Это же относится и к кафедре Б. Н. Шульги, специальности «Общетеchnические дисциплины, технологии и предпринимательство», а также к открытию новых кафедр – социальной психологии, социальной работы, специальной психологии и коррекционной работы, психологии развития и дифференциальной психологии, теории технологического образования, теории и методики профессионального образования, редкой для университетов кафедры клинической психологии и психоанализа (заведующий кафедрой С. Ф. Сироткин). Прделанная организационная работа создала новые содержательные условия для психологического и педагогического образования и исследований в УдГУ и в Удмуртской Республике, но в основе этого развития всегда стояли две старейшие кафедры – педагогики и педагогической психологии и кафедра общей психологии.

Для меня родной кафедрой является кафедра педагогики и педагогической психологии, на которой я работаю 35 лет. Преподаватели нашей кафедры самобытные, яркие педагоги и талантливые исследователи, причем научные исследования содержательно многообразны и создают условия для разработки индивидуальных спецкурсов преподавателями, что обогащает как учебный процесс, так и исследовательскую работу студентов.

Преподавателями кафедры в настоящее время проводятся исследования и читаются специальные курсы по следующим направлениям:

Копотев С. Л. – научные исследования в области судебной психологии и экспертизы. Специальный курс «Судебная психология».

Троянская С. Л. – специальные курсы «Музейная педагогика», «Педагогические коммуникации». Научные интересы: компетентный подход в образовании, проблемы развития медиакомпетентности, музейная педагогика.

Чиркина Е. А. – проблемы профессиональной подготовки специалистов сферы помогающих профессий, специальный курс – «Техники семейного консультирования».

Савельева М. Г. – специальные курсы «Основы акмеологии», «Социально-педагогическая деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей», «Воспитание ребенка в приемной семье». Научные интересы – личностное и профессиональное развитие преподавателя высшей школы, психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей.

Неборский Е. В. – научные интересы: проблемы университетов и высшего образования; компаративистика; читаемый специальный курс – «Зарубежная педагогика».

Вострокнутова Т. Ф. – научные интересы: специальная психология и педагогика, педагогическая психология.

Сунцова А. С. – научные интересы: теория и технологии инклюзивного образования, специальные курсы «Оказание психолого-педагогической помощи подросткам в критических жизненных ситуациях», «Инклюзивное образование».

Ерофеева Н. Ю. – специальные курсы «Гендерная педагогика», «Управление современными образовательными системами», «Организационные основы управления образовательными системами», «Менеджмент в системе образования» и «Проектирование и экспертиза образовательных систем». Научные интересы – гендерная педагогика, менеджмент в сфере образования, управление образовательными системами.

Ходырева Т. С. – стратегии педагогического дискурса, проблемы теории воспитания.

Вострокнутов С. И. – педагогическая психология, социально-культурная среда вуза, проблемы внеучебной воспитательной деятельности.

Костина Н. М. – теория и методика воспитания. Доцент Костина Н. М. занимается исследованием феномена детского движения, также в сфере ее научных интересов - вопросы теории и методики воспитания.

Белокрылова Н. В. – областью научных интересов является гуманитарная педагогика, философия образования, история педагогики. В рамках курса «История педагогики» реализуются идеи Гуманной педагогики и философии образования.

Поздравляю кафедру педагогики и педагогической психологии с ее восьмидесятилетием и желаю дальнейших успехов в научной и учебной деятельности, реализации многообразных творческих планов.

**СОСТАВ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ  
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ  
В 2014-2015 гг.**



**КОПОТЕВ  
СЕРГЕЙ ЛЕОНИДОВИЧ,  
к.п.н., доцент, профессор кафедры**

**ТРОЯНСКАЯ  
СВЕТЛАНА ЛЕОНИДОВНА,  
к.п.н., доцент, доцент кафедры**



**КОСТИНА  
НИНА МИХАЙЛОВНА,  
доцент кафедры**





**СУНЦОВА  
АЛЕКСАНДРА  
СЕРГЕЕВНА,  
к.п.н., доцент,  
доцент кафедры**

**ВОСТРОКНУТОВА  
ТАТЬЯНА  
ФИЛИППОВНА,  
к.психол.н., доцент,  
заведующая кафедрой**



**СЕРГЕЕВА  
СВЕТЛАНА  
ГРИГОРЬЕВНА,  
старший  
преподаватель**





**ХОДЫРЕВА  
ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА,  
к.п.н., доцент**



**НЕБОРСКИЙ  
ЕГОР ВАЛЕНТИНОВИЧ,  
к.п.н., доцент кафедры**

**ИЖБОЛДИНА  
ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА,  
заведующая кабинетом кафедры**



**ЕРОФЕЕВА  
НИНА ЮРЬЕВНА,  
д.п.н., профессор,  
профессор кафедры**





**ЧИРКИНА  
ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА,  
к.п.н., старший преподаватель**



**ВОСТРОКНУТОВ  
СЕРГЕЙ ИВАНОВИЧ,  
к.психол.н., доцент,  
доцент кафедры**

**БЕЛОКРЫЛОВА  
НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА,  
к.п.н., доцент кафедры**



**САВЕЛЬЕВА  
МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА,  
к.п.н., доцент, доцент кафедры**



## **ГЕНДЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА – ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТЕЙ**

*В статье представлено новое междисциплинарное научное направление – гендерная педагогика, ее цель, задачи, научный базис, принципы. Выделены концептуальные подходы педагогических исследований и группы исследовательских проблем. Представлен материал для построения программы обучения будущих педагогов в ракурсе гендерного подхода.*

*Ключевые слова. Научный базис гендерной педагогики; принципы гендерной педагогики; педагогическая концепция гендера; гендерная система; гендерная культура, гендерный подход.*

*Личность и индивидуальность – это два способа бытия человека, два его различных определения. Становление личности есть процесс социализации человека, связан с принятием индивидом выработанных в обществе социальных функций и ролей, социальных норм и правил поведения, с формированием умений строить отношения с другими. Становление индивидуальности есть процесс индивидуализации субъективной реальности. Психолог Б. Г. Ананьев отмечал: «Если личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности» [1]. Индивидуальность – это не только и не столько включенность индивида в систему общественных отношений и интеграция их как лично-относительно значимых, сколько его выделенность из этих отношений. Понятие индивидуальности указывает на то, что человек из всего многообразия социальных ролей и функций, совокупности связей и отношений с другими выделяет свое, собственное; создавая содержание своего подлинного Я.*

Когда историки науки педагогики будут рассматривать последние два десятилетия XX века, они, скорее всего, обратят внимание на неожиданный факт: самые ценные открытия, касающиеся проблем обучения и воспитания, были получены не в рамках дисциплин, традиционно работающих в этой области, таких как педагогика, педагогическая психология, философия образования, психология. Они стали возможны благодаря слиянию дисциплин с биологией мозга, нейрофизиологией, кибернетикой, социологией. В результате возникло новое направление в педагогике – новая синтетическая дисциплина – гендерная педагогика.

## Научный базис гендерной педагогики

1. *Биология. Теория полового диморфизма* была сформулирована отечественным ученым доктором биологических наук, генетиком В. А. Геодакяном [7]. Женский пол – это носитель генетической информации, стабильное ядро популяции, а мужской пол – оболочка этого ядра. Информация из внешней среды попадает сначала на оболочку ядра, то есть в мужскую «подсистему», и природа, как скульптор, лепит новые формы, поэтому мужская половина – это как бы экспериментальный материал, на котором проверяются генетические свойства, передающиеся другому поколению.

2. *Идея андрогинии*, совмещения мужского и женского начал в одном лице, широко представлена в мифах и религиозном сознании, *философии* (Платон), *сексологии* (И. Кон, 1988), *психиатрии* (Д. Исаев, В. Каган, 1988). Процентное соотношение «мужского» и «женского» в каждом отдельном субъекте индивидуально, что и служит фундаментом *дифференциальной психологии*.

3. *Этнография, антропология*. Различия между полами обусловлены природой и борьбой за выживание. Мальчики и девочки внутренне устроены по-разному, и это отличие серьезно влияет на то, как они поступают, живут, учатся. В процессе своего еще внутриутробного развития и дальше, после рождения ребенок развивается как единая саморегулирующаяся система, функционирующая по программе, веками отработанной эволюцией [15].

4. *Кибернетика*. Сравнение принципов работы мозга и электронной вычислительной машины интересно тем, что дает возможность глубже понять роль разных полушарий мозга в таких важнейших формах человеческой деятельности, как язык, математика, музыка [11].

5. *Социология*. Гендерной социализации детей способствует не сам базисный учебный план, а так называемый *скрытый учебный план*. По мнению Е. Ярской-Смирновой [18], скрытый учебный план – это, во-первых, организация самого учреждения, во-вторых, содержание предметов, и, в-третьих, стиль преподавания. Эти три измерения скрытого учебного плана не просто отражают гендерные стереотипы, но и поддерживают гендерное неравенство.

6. *Нейрофизиология*. Физиологическое развитие, идущее различными путями, способствует различным способам сбора и обработки информации, что само по себе закладывает основу различного понимания окружающего мира и формирование различных установок. Мозг многих людей, практически большинства, может адаптироваться к постоянным и интенсивным раздражителям современной жизни [3].

7. *Психология. Психотерапия.* Мужской мозг функционирует несколько иначе, чем женский из-за совместных усилий хромосом и гормонов. *Мозг мужчин* задействует отдельные участки, он *более специализирован*, а наибольшего эффекта достигает за счет **концентрации**, в то время как *мозг женщин* задействует разнообразные участки, обеспечивает взаимосвязь между ними и лучше справляется с задачей путем **интеграции** [4; 6].

8. *Психология.* О половых отличиях в скорости и созревании полушарий мозга у мужчин и женщин – у мальчиков к моменту рождения более зрелое правое полушарие, а у девочек – левое. Поэтому девочки раньше начинают говорить, а также лучше читают [9]. Функционирование *правого полушария* связывают с восприятием пространства – измерением, определением направления, работой с группами предметов и другими объектами, с образным, интуитивным мышлением. *Левое полушарие* связано, главным образом, с вербальными умениями – речью, чтением и письмом, с рационально-логическим, знаковым мышлением [16]. *Теория гендерной схемы* предполагает, что половая типизация является результатом научения, следовательно, является поддающимся изменению явлением. Развивающийся ребенок обучается представлениям о мужском и женском, в большей степени опираясь на информацию, предлагаемую родителями [2].

9. *Эпигенетика (отрасль молекулярной биологии).* Заложённая в генах информация реализуется по-разному. Эпигенетика доказывает: самые незначительные явления могут оказывать огромное влияние на нашу жизнь. Живые организмы фиксируют процессы своего приспособления к окружающей среде в хромосомах и передают информацию потомкам. Предположительно 20% генов подвергается эпигенетической регуляции, а значит, и влиянию среды. Нам необходимо строить мост между биологическими и социальными процессам. Это абсолютно изменит наш взгляд на вещи [17. С. 128-142].

Одним из вариантов построения такого «моста» и может стать гендерная педагогика. В основе нового научного направления лежат принципы:

*Первый принцип* основан на том, что наш организм развивается по биологическим законам и для мужского и женского организма выявлены специфические особенности, которые являются базовыми для развития.

*Второй принцип* состоит в том, что социальные условия являются надстройкой над биологической основой и способствуют реализации возможностей мальчиков и девочек

*Третий принцип* заключается в том, что наша психика неотделима от мозга. Мозг – это сложный биологический орган, который формирует ощущения, регулирует мысли и чувства, управляет действиями. Поскольку биологические законы для мужского и женского организма имеют различие, то и деятельность мозга мужчин и женщин тоже содержит специфику. Мужской мозг функционирует несколько иначе, чем женский из-за влияния хромосом и гормонов. В организме и мужчин, и женщин присутствуют все присущие человеку гормоны, но их количество у обоих полов различно.

*Четвертый принцип:* взаимосвязь биологической основы, социальных условий, особенностей в работе мозга способствует разработке разнообразных методов обучения и воспитания для реализации возможностей и способностей мальчиков и девочек.

Таким образом, новое научное направление в педагогике не только открывает нам путь к познанию самих себя (как мы воспринимаем окружающее, учимся, запоминаем, чувствуем и действуем, но и дает возможность по-новому взглянуть на педагогический процесс, в котором находятся не просто педагоги и учащиеся, а мальчики и девочки, мужчины и женщины. Наука перестала быть прерогативой ученых. Теперь она – неотъемлемая часть современной жизни и культуры. Средства массовой информации каждый день передают сведения об особенностях и различиях в поведении мужчин и женщин, но не говорят, как это происходит. Большинству из нас в личной и общественной жизни придется принимать решения, имеющие отношение к биологическому пониманию психики и влиянию социальных условий на нее. Поэтому совершенно необходимо, чтобы, начиная со школьной скамьи, мы имели доступ к новейшим научным сведениям, представленным в ясной и доступной форме.

По утверждению Л. С. Выготского [5] для нормального развития психики ребенка необходима нормальная организация его жизни и деятельности; расхождение этих двух планов развития – биологического и социального – лежат в основе дефектного развития психики. Генетически заложенные особенности мозговой деятельности и личностных особенностей могут проявиться лишь под влиянием социума. Гендерный подход – это подход позволяющий конструировать социальные условия, опираясь на особенности физиологии и способы мышления мальчиков и девочек. *В обучении мальчиков и девочек главным является не вопрос: «Обучать ли их отдельно?», а вопрос: «Как обучать совместно с учетом их особенностей?».*

Гендерная педагогика создает другой взгляд на мир, на свою собственную роль в обществе, на отношения с другими людьми, с пред-

ставителями другого пола, что приводит к серьезным изменениям в мировоззрении, к формированию более активной гражданской позиции, в конечном счете – к изменению общественного сознания.

*Целью гендерного подхода в образовании выступает изменение традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей девочек и мальчиков в процессе педагогического взаимодействия.*

При появлении нового направления в науке, появляются новые термины и категории, требующие осмысления и аргументации. В педагогической концепции [10] понятия «гендер» последовательность его структурных составляющих отличается от социологической концепции [8.С.10] и психологической концепции [2; 13]

### Структурные элементы гендера (гендерные характеристики личности)

Социологическая концепция	Психологическая концепция	Педагогическая концепция
Гендерная идентичность Гендерные стереотипы (гендерные роли, гендерные нормы, гендерные идеалы) Гендерные технологии Гендерная стратификация (процесс, посредством которого гендер становится основой социальной стратификации, т.е. ранжирования индивидов и социальных групп по признаку пола)	Гендерная идентичность Гендерные стереотипы Гендерные роли Гендерные установки	Полороловые стереотипы Гендерные стереотипы, установки Гендерные роли Гендерная идентичность Гендерный дисплей Гендерный контракт Гендерная система

Педагогика как наука позволяет использовать все новейшие достижения в процессе обучения и воспитания. Весь вопрос в способах использования. Изучением гендера занимаются многие науки, наступило

время систематизировать знания для обогащения методов воспитания и обучения не просто детей, а мальчиков и девочек, опираясь на результаты научных исследований.

*Основной задачей гендерной педагогики* является исследование педагогических условий, способствующих успешной социализации мальчиков и девочек в учебно-воспитательном процессе, в котором учитель и ученик являются выразителями гендерных характеристик, ролей и статусов. Отечественная педагогика в этом направлении имеет ряд интересных исследований и научно обоснованных результатов, хотя комплексный анализ до сих пор не представлен в педагогической литературе. Решение этой очень трудоемкой задачи требует обобщения исследований в области не только педагогики, но и психологии, социологии, медицины, философии, соотнесения этих исследований друг с другом и интеграции их в систему учебно-воспитательного процесса.

Исследования гендерной педагогики дают возможность по-иному взглянуть на хорошо известные факты педагогической практики, корректировать процесс социализации молодежи в зависимости от пола, по-новому осмысливать, казалось бы, устоявшиеся понятия, выявить новые аспекты развития учебно-воспитательного процесса.

При всем многообразии подходов и позиций в отношении определения *гендера, как научного направления* имеет смысл выделить две концепции для развития гендерных исследований в педагогике: теорию социальной конструкции «гендер» и теорию гендерной системы.

В *логике первого подхода* (гендер как социальный конструкт) выделяются характеристики, отражающие особенности в процессе обучения и воспитания личности: полоролевые стереотипы, гендерные стереотипы, гендерные роли, гендерная идентичность, гендерный дисплей, гендерный контракт, гендерная система.

В *логике второго концептуального подхода* – понятие «гендерная система» включает разнообразные компоненты и по-разному определяется разными авторами. В нашем исследовании *гендерная система* – это форма организации гендерной культуры, основанная на специально разработанной системе норм, правил, инструкций для выполняемых в ней социальных ролей. Примером гендерной системы могут служить семья, педагогический коллектив, группа и т.п. *Гендерная культура*, – это социальная среда, способствующая закреплению или разрушению стереотипов, формируемых семьей, референтной группой, образовательными учреждениями и осуществляющая процесс гендерно-ролевой социализации ребенка. В анализе гендерной культуры большая роль отводится изучению роли социальных институтов,



реализующих гендерные технологии. Гендер предстает как измерение социальных отношений, укорененное в данной культуре.

Гендерные исследования широко проводятся в психологии, философии, социологии, но для педагогики это научное направление представляет новый научный аспект.

Исследовательские работы в логике первого концептуального подхода – способы обучения и воспитания на основе гендерных характеристик личности ограничиваются в основном изучением полоролевых стереотипов. Остальные структурные компоненты гендера: гендерные стереотипы, гендерные роли, гендерная идентичность, гендерный дисплей, гендерный контракт, гендерная система – в области педагогики мало изучены.

Исследовательские работы в области второго концептуального подхода – способы организации гендерной культуры, как основы гендерной системы в педагогике являются также «белым пятном».

Инновации гендерного образования реализуются на методическом уровне. Овладение гендерным знанием предполагает изменение установок и отказ от стандартных методик преподавания. В российском научном и образовательном пространстве с начала 1990-х гг. присутствуют гендерные исследования и гендерный подход, тем не менее, несмотря на заметные достижения в области гендерных исследований, степень его институционализации остается низкой.

Исходя из названных выше двух концептуальных подходов, можно выделить три группы исследовательских проблем.

*Первая группа – «Личность, общество, гендер»*, включает изучение гендерных характеристик личности в педагогической концепции, анализ формирования и условия усвоения полоролевых и гендерных стереотипов, разработка педагогических технологий по конструированию условий для реализации возможностей мальчиков и девочек.

*Вторая группа – «Гендерные системы как форма организации гендерной культуры»*. В нее вошли исследования гендерных систем семьи и педагогического коллектива, исследования форм организации их гендерной культуры.

*Третья группа исследований «Гендер и педагоги»* относятся проблемы гендерной компетентности педагогов. Проектирование учебно-воспитательного процесса с применением гендерных технологий; влияние гендерных стереотипов педагогов на процесс взаимодействия с обучающимися.

Для понимания и профессионального участия в процессе гендерной социализации детей педагогу необходим соответствующий мето-

дологический и методический аппарат, содержащий систему научных знаний о гендере, педагогических аспектах воспитания и образования как гендерных технологиях, факторах, условиях и критериях эффективной гендерной социализации школьников, соответствующий предмету профессиональный язык.

Гендерные исследования в педагогике дадут возможность перейти от «бесполой» педагогики к педагогике индивидуальности личности с учетом особенностей мужского и женского пола.

При обучении будущих педагогов в ВУЗе, важно сделать акцент что **гендер – это не «мода» в педагогике, а разумный процесс построения обучения, поход к педагогике индивидуальности.** Мне не очень понятно, когда говорят о «модном» и «не модном» в педагогике. Наверное, это не совсем корректно, когда в системе обучения и воспитания есть такие понятия. Но, тем не менее...

Сегодня очень часто говорят о раздельном обучении мальчиков и девочек, потому одним из «модных направлений» в образовании стал гендерный подход. Педагоги, не углубляясь в понятийный аппарат гендерного направления, решили, что это вопрос о раздельном обучении. Но в истории нашего образования подобный процесс уже был и он не стал массовым в силу множества причин.

Способствует ли современная школа формированию личности мальчика и девочки и содействует ли подготовке к выполнению социальных ролей? Как при обучении в школе учитывается половая принадлежность детей? Какова роль учителя в формировании у детей адекватной полу модели поведения? Обучающая среда для ребенка существует *в любом месте, где он находится*; таким образом, все мы являемся учителями. Используя понятие «скрытый учебный план», предложенное социологом Е. Р. Ярской-Смирновой и, анализируя его применение в педагогической практике, мы конкретизируем, что скрытый учебный план – это совокупность условий, сопутствующих реализации нормативного учебного плана, а именно:

- соотношение количества мужчин и женщин в педагогическом коллективе;
- анализ содержание обучения, с точки зрения гендерного аспекта;
- преобладающий стиль преподавания.

Эти три элемента скрытого учебного плана не просто отражают гендерные стереотипы, они создают гендерное неравенство и возникает ряд вопросов на размышление:

- Коллектив педагогический в основном женский; возможно ли так называемое «гармоничное развитие личности ребенка»?

• Может ли информация в учебниках, написанных в основном мужчинами, не искажаться преподавателями-женщинами с учетом того, что существует такое понятие как «женская логика»?

• Почему основная масса учащихся-медалистов – девочки? Только ли потому, что их больше в старших классах или есть еще какие-то причины?

• Если мальчики и девочки обучаются совместно, то есть ли особенности в их обучении? Ведь опыт раздельного обучения не стал традицией.

• Как относиться к созданию так называемых кадетских классов и даже школ с педагогическим коллективом в основном женским?

Стратегия обучения на всех уровнях образования больше рассчитана на девочек. Одной из основных причин является больший процент педагогов-женщин, а у женщин другой тип мышления. В педагогических коллективах проявляются *показатели женственной организационной культуры*. Преобладает:

- *стремление быть обычным* (в мужественной культуре доминирует стремление – быть первым)

- интерес к проблемам направлен на *применение нового*, а не на получение нового,

- внимание больше уделяется *мнениям других*, а не фактам;

- больше ценится *забота о человеке*, а не успех;

- при принятии решений *учитываются интуиция и консенсус*, а не решительные действия;

- *отношения важнее результатов*, а не наоборот.

Уроки в школе в основном вербальны, значит, ориентированы на левое полушарие мозга. Девочки хорошо справляются с типовыми заданиями и с заданиями по алгоритму, а мальчики – с творческими заданиями. Чаще всего за урок успевают решить только типовые задачи и задачи по алгоритму, а на творческие задания не хватает времени. Обучение вообще не предполагает учета особенностей полов, отсутствие методик преподавания разнополым детям способствует обучению в основном девочек. При существующих методиках преподавания, не учитывающих особенностей развития мальчиков, они начинают себя чувствовать неудачниками, не схватывают ключевых навыков, у них теряется интерес к учебе. Мальчики со своим мужским умом зачастую оказываются в невыгодном положении. Система обучения практически не дает возможности в полной мере реализовать исследовательский потенциал мальчиков.

Кроме того, содержание школьных учебников, закрепляет традиционное социальное деление: публичная сфера, расположенная вне дома, – для мужчин, домашние занятия – для женщин. Закреплению

способствуют и созданные в учебниках образы матери и отца. Как в рисунках, так и в текстовых упражнениях подчеркивается, что мама покупает продукты, кормит детей, одевает их, а папа – ходит на работу и содержит семью. Разделение сфер жизнедеятельности закрепляется нормами поведения, образцы которых встречаются в учебниках. Среди норм, регулирующих поведение внутри дома, связанных с домом, 42% относятся к женщинам и только 26% – к мужчинам.

Стиль преподавания, формы коммуникации в учебной аудитории тоже влияют на гендерную социализацию учащихся, то есть скрытый учебный план присутствует и в процессе преподавания. Кадровой феминизацией школ объясняется тот факт, что доминируют «женские» формы организации обучения, требующие прилежания, дисциплины, усидчивости. Как в таком случае обучаются мальчики?

Можно говорить о разном отношении педагогов к мальчикам и девочкам на интуитивном уровне, иногда приводящем к неадекватному отношению то к одним, то к другим. Учителя-мужчины, обучающие математике и естественным наукам, преподают свой предмет в полном соответствии со структурой своего мужского мозга. Девочки, изучающие математику и естественные науки, могут со своим женским умом отставать в старших классах от мальчиков-одноклассников (естественно, за исключением математически одаренных девочек и тех, у кого есть способности к естественным наукам). При этом у многих девочек и некоторых мальчиков со слабым пространственным воображением могут возникнуть трудности. Структура речи мужчин представляет логическую цепочку из трех частей: вводной, изложения сути содержания и вывода. Представители и того, и другого пола понимают такую речь.

Речь женщин многоплановая (она может вести несколько сюжетных линий и даже вмешиваться одновременно в разговоры других людей), поэтому мужчины не могут уследить за ее структурой и теряют к содержанию интерес. Когда педагог-женщина ведет урок, она одновременно успевает слышать разговоры учащихся за партой. Комментируя их, она отходит от основной темы урока, мальчики сразу теряют сюжетную линию и вновь вернуться к теме им бывает сложно. Женщина-педагог может начать с одного предмета, в середине предложения перескочить на другой, затем вернуться к первому, попутно упомянув что-то постороннее. Такая многоплановость устрашает мальчиков, чей мозг может следить только за одной линией и обрабатывать единовременно информацию только на одну тему.

Информационный поток между правым и левым полушарием женского мозга мощнее, и, кроме того, имеются специальные области моз-

га, отвечающие за речь: вот почему девочки могут говорить и слушать одновременно. Мальчики могут либо говорить, либо слушать, делать и то и другое они не способны, поэтому им сложно писать под диктовку. Им необходимо сначала прочитать, а потом продиктовать текст.

Процесс общения с педагогами тоже имеет свои особенности: девочки с удовольствием налаживают отношения с учителями и подругами, в то время как мальчики задают учителям вопросы. Существует также тенденция у педагогов обращаться к девочкам в разговорном ключе, а к мальчикам – в приказном.

Сложившаяся система образования не учитывает особенности разнополых учеников, а наличие «скрытого учебного плана», как бы мы не делили их на мальчиков и девочек, не даст результатов. Разумный поход к *гендерному обучению* – это искусство совместного обучения с использованием методик на разные типы мышления. А разделение на группы мальчиков и девочек оправданы лишь в определенный возрастной период – подростковый, когда на первый план в организме школьника выходят биологические процессы и управлять мышлением становится очень трудно. В этом случае, даже необходимо деление на группы по половозрастному признаку, либо на год-два, либо на отдельные предметы (биология, математика и др).

Любой педагогический процесс – это процесс взаимодействия учителя и ученика. Существенны ли для формирования взаимоотношений между учителем и учеником словесные комментарии, сопровождающие их контакты: оценки, реплики, случайные замечания? У каждого из педагогов свой тип мышления, свои эмоциональные особенности, особенности в восприятии, а также в передаче словесной и невербальной информации. Зададим себе вопрос: «Понимаем ли мы людей с другим типом мышления и умеем ли общаться с ними?» В то же время, на осознанном уровне, несмотря на понимание различий между мужчинами и женщинами в способностях, интересах и склонностях, особенностях поведения, педагогика до сих пор остается бесполой или логичнее было бы назвать педагогику нейтральной.

От содержания мировоззренческих программ и предметов школьной программы, от школьных учителей очень много зависит именно сегодня, когда уже нет жестко навязываемых схем, одобряется свобода выбора позиции.

**Гендерный подход в обучении** способствует использованию возможностей пола в учебном процессе, это способ возможной профилактики феномена нарастающей умственной и физической дисфункциональности. Основные предпосылки перехода к гендерному подходу в обучении заключаются в том, что

- во-первых, большинство *методик и технологий обучения рассчитаны на некую среднюю личность* – дети, ребенок, ученик. Пол ребенка школа учитывает только на уроках труда и физической культуры (и то не всегда), вся остальная жизнь протекает в бесполом режиме: ни быт, ни познание, ни труд, ни досуг, ни общественная деятельность не строятся с учетом пола;

- во-вторых – обучение мальчиков и девочек одного хронологического, но разного психологического (в силу разных сроков созревания) возраста накладывает *негативный отпечаток и на культуру их общения*;

- в-третьих, вопреки бытующему мнению, что совместное обучение помогает им выстраивать оптимальные межличностные отношения, это не так. Мы на основании собственных наблюдений можем сказать, что *межличностные отношения* между мальчиками и девочками в традиционном обучении *крайне ограничены*. Уроки редко проходят с использованием методик общения, чаще это монолог учителя или выступления 3-4-х учеников. Эта тенденция сохраняется и в более старшем возрасте, являясь отчасти в дальнейшем причиной дисгармоничных семейных отношений, нарушений гендерной идентичности, искажений ролевого взаимодействия мужчин и женщин.

**Это не значит, что обучение нужно сделать раздельным. Важно найти методы, позволяющие эффективно общаться при совместном обучении.** Может быть, это как раз один из факторов, когда мы в семейных отношениях не можем найти способы взаимопонимания.

Настоящее искусство – это уметь организовать учебный процесс таким образом, чтобы можно было использовать возможности как мальчиков, так и девочек. За счет их особенностей создавать условия для развития. Но тогда возникают вопросы.

Знают ли педагоги возможности современных мальчиков и девочек?

Могут ли преподавать, учитывая эти особенности?

Эти вопросы важны при обучении будущих педагогов, для более глубокого осмысления педагогики индивидуальностей.

### Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969. С. 329.
2. Бем С. Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 336 с.
3. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. – М.: АСТ; – СПб.: Сова, 2007. 349 с.
4. Биддалф С. Воспитание мальчишек: Почему мальчишки такие разные, и как помочь им стать настоящими мужчинами / пер. с англ. И. А. Литвиновой. – М.: РИПОЛ классик, 2005. 224 с.

5. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций // Выготский Л. С. Собр. соч. – М., 1984. Т. 4. Ч. 2. С. 243-368.
6. Гариен М. Мальчики и девочки учатся по-разному!: руководство для педагогов и родителей пер. с англ. – М.: ООО «Издательство Астрель», АСТ, 2004. 301 с.
7. Геодакян В. А. Эволюционная логика дифференциации полов // Природа. 1983. № 1. С. 70-80.
8. Дежина Т. П. Трансформация гендерных стереотипов в семейных практиках жителей Дальнего Востока. Автореферат дисс к. соц.н. Хабаровск, 2007, 19 с.
9. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб.: Тускарора, 1998. 184 с.
10. Ерофеева Н. Ю. Основы гендерной педагогики: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. 695 с.
11. Иванов В. В. Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. – М.: Сов. радио, 1978. 184 с.
12. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. – Л., 1980.
13. Кон И. С. Ребенок и общество. – М., 1988.
14. Кон И. С. Введение в сексологию: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Олимп, ИНФРА, 1999.
15. Плосс Г. Женщина: монография. Сыктывкар; Киров: ПЕРЯ-МОО-ГИПП. 1995. Кн. 1, 2, 3.
16. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. – М.: Мир, 1983
17. Уоттерс Э. Геном человека и эпигенетика. // ГЕО. 2007. № 7. С. 128-142.
18. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план//Междунар. альманах гендерных исследований. Май 2000. Минск, 2000. С. 6-9.

*М. Г. Савельева*

**ОРГАНИЗАЦИОННОЕ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА КАФЕДРЕ  
ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*В статье приводится обобщение опыта кафедры педагогики и педагогической психологии в области организации и научно-методического сопровождения исследовательской деятельности студентов.*

*Раскрыты формы и способы реализации задач формирования исследовательских компетенций студентов психолого-педагогического направления подготовки в рамках реализации ФГОС.*

*Ключевые слова: исследовательская деятельность студентов, научно-методическое сопровождение исследовательской деятельности, формы руководства и сопровождения исследовательской деятельности студентов, обучающееся сообщество.*

Тенденция усиления внимания к исследовательской деятельности студентов обусловлена рядом причин: информационным характером современного общества, переходом системы профессионального образования на федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО-3 и ФГОС ВПО-3+), которые предусматривают формирование системы компетенций в области научно-исследовательской работы выпускника бакалавриата и магистратуры; введением новых правил аттестации учителей, предписывающих установление высшей категории для педагогических работников посредством внесения личного вклада в развитие качества образования на основе исследовательской деятельности. Последние обстоятельства важно учитывать при подготовке студентов к педагогической деятельности, осуществляемой в рамках направлений «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование».

Организация и осуществление научно-исследовательской деятельности студентов педагогических направлений подготовки является предметом изучения целого ряда известных специалистов в области отечественной педагогической науки и высшего педагогического образования. Достаточно сослаться на имена таких ученых, как В. И. Загвязинский, В. И. Журавлев, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, Е. В. Бережнова, В. М. Полонский, А. С. Сиденко и др.

Однако, сегодня, в стремительно развивающемся информационном обществе исследование рассматривается не только как специфическая профессиональная деятельность научных работников, но и как неотъемлемая составная часть любой деятельности, как стиль жизни современного человека. Это обусловлено тем, что специалист, обладающий исследовательской компетенцией, умеет самостоятельно, продуктивно анализировать фактическую информацию, создавать и выбирать новые более эффективные алгоритмы, ресурсы, технологии. [1] Единственный путь, ведущий к знанию, по известному высказыванию Бернарда Шоу, это деятельность.

Каковы же задачи исследовательской деятельности студентов и ее организационного и научно-методического сопровождения в свете требований компетентностно-ориентированного образования?

По нашему мнению, эти задачи таковы:

1. Формирование у будущих педагогов и педагогов-психологов понимания значимости исследовательской деятельности на уровне осознанной личностной и профессиональной ценности;



2. Приобщение студентов к основам науковедческих знаний посредством чтения научно-педагогической литературы;

3. Раскрытие взаимосвязи педагогической науки и практики как пространства становления профессионализма;

4. Усвоение методологических характеристик педагогического исследования (методология современной педагогики, ведущие методологические подходы и принципы, общая характеристика методов педагогических исследований);

5. Формирование у студентов комплекса исследовательских компетенций, обеспечивающих реализацию соответствующего рода деятельности;

6. Подготовка студентов к выполнению, оформлению и представлению материалов своих исследований;

7. Углубление содержания и навыков научно-исследовательской работы при переходе от бакалавриата к магистратуре;

8. Освоение ресурсов сетевого взаимодействия в организации научно-исследовательской деятельности студентов;

9. Изменение профессиональной роли преподавателя при организации исследовательской работы.

Очень важной проблемой является приобщение студентов к чтению научной литературы. Очень часто чтение научной литературы становится для студентов не самым желанным занятием, потому что это серьезная умственная работа, успешность которой во многом зависит от навыка, привычки и тренировки. Научный текст призван помочь установить диалог между различными представителями сообщества – признанными авторитетами научного мира и молодыми исследователями. Опыт преподавателей кафедры педагогики и педагогической психологии позволяет выявить несколько основных правил приобщения студентов к чтению:

1. Систематическое чтение «великих» произведений, первоисточников, неадаптированного пересказа оригиналов. Такое чтение должно быть реально значимым в учебном процессе. Мы считаем целесообразным в рамках каждого курса (базового, в особенности) ввести в практику изучение и конспектирование первоисточника, монографии, диссертационного исследования. Например, при изучении курса «Теория обучения и воспитания» студенты бакалавриата подробно изучают и конспектируют монографию В. В. Серикова «Обучение как вид педагогической деятельности», а при изучении «Основы акмеологии» книгу А. А. Бодалева «Вершина в развитии взрослого человека».

2. Обеспечение доступности научного текста. Конечно, электронный формат технически упрощает конспектирование текста, позволяет выделить логическую структуру, сделать контент-анализ, поэтому важно фор-

мировать электронные ресурсы кафедральной научной библиотеки. Однако, при всех достоинствах электронных носителей и интернета, очень хочется сохранить культуру работы студентов в читальном зале библиотеки, ведь именно она традиционно считается атрибутом научного труда.

3. Вариативность заданий для работы с научными текстами, в которой учитываются различные способы и каналы восприятия информации, знаний, науки в целом. Будем честны – очень немногие студенты, в том числе и магистранты, испытывают потребность в глубоком научном чтении. Чтобы приобщить студента к чтению: увлечь, возбудить интерес, создать мотивацию, надо самим характером заданий актуализировать вербальные, художественные, логико-математические и коммуникативные способности студентов.

В опыте работы преподавателей кафедры педагогики и педагогической психологии используются различные формы презентации научной информации, которая может отражать результаты проведенной научно-поисковой работы по теме магистерской диссертации или выпускной квалификационной работы бакалавра. К ним относятся: «классический» доклад, стендовый доклад, электронная презентация доклада (сообщения), коллективный доклад, тезисы, статья, научная дискуссия и другие формы.

Одними из основных форм сопровождения исследовательской деятельности, помимо традиционных, является проведение студенческой конференции и функционирование обучающегося сообщества студентов. На этих формах хотелось бы остановиться подробнее.

За годы существования кафедры сложились определенные традиции в проведении студенческих научно-исследовательских конференций:

1. Формы проведения конференции. За последние несколько лет были использованы такие формы представления результатов исследовательской работы студента, как секционный доклад, стендовый доклад, круглый стол, мастер-класс, презентация проектов, дебаты, деловая игра, студенческие видеоролики и т.д.

2. Подходы к оцениванию работ достаточно разнообразны и выбираются в зависимости от выбранных форм проведения конференции. В последнее время одним из основных подходов к оцениванию является экспертная оценка. Также, использовались различные техники получения обратной связи и оценки представленных работ самими студентами – техника «Светофор», рефлексивные листы и др.

3. Для более объективной оценки студенческих работ в качестве экспертов на конференции приглашаются работодатели – сотрудники обра-

зовательных учреждений Удмуртской республики. За последние 2 года в роли экспертов побывали более 10-ти работодателей. По итогам проведения конференции многие студенты получили приглашение писать свои исследовательские работы на базе представленных в экспертной комиссии учреждений, а также несколько человек получили приглашения трудоустройства.

4. В последние годы сложилась традиция определения единой тематики конференции. Даже самые различные доклады могут быть объединены подходом к проблеме. Так последние темы конференций: 2012 г. – «В объективе – социальный педагог в российском обществе», 2013 г. – «Мой путь в исследование», 2014 г. – «Инновационный потенциал студента в современном вузе». Среди индивидуальных докладов, наибольшее внимание студентов привлекают такие направления как становление профессионализма педагога, инклюзивное образование, гуманистическая педагогика и др.

В 2010 году на кафедре было создано обучающееся сообщество среди студентов 2-5 курсов, целью которого является содействие в формировании умений учебного взаимодействия у студентов психолого-педагогического направления подготовки.

Концепция образования через сообщество решает следующие важные задачи:

- оно нацелено на развитие уверенности в собственных силах и опоры на них как отдельных людей, так и группы,
- оно поддерживает непрерывное образование, осуществляемое в сообществе, вместе с сообществом и для сообщества на принципах вариативности образования (т.е. признание его объективного многообразия и реализация этого многообразия в практике образования),
- оно относится к проблемам и нуждам людей в сообществе как к начальной точке образовательного процесса, поэтому придает значение конкретным формам продуктивного учения и профессионального тренинга в целях самостоятельного решения возникающих социально-экономических проблем,
- оно дополняет работу существующих образовательных систем по обеспечению разнообразных образовательных услуг и позволяет каждому получить такое образование, какое нужно именно ему, и более широкое, чем установленное образовательными стандартами и утвержденными учебными планами.

Образование через сообщество основывается на признании что учение и саморазвитие осуществляется в различных формах и люди продолжают учиться самостоятельно всю жизнь, а также образование – это

забота и деятельность всего общества, а не только прерогатива государства, поэтому любое сообщество может организовывать различные образовательные системы для решения своих проблем и задач на основе самоорганизации и самоуправления.

В основу созданного при кафедре сообщества заложены принципы:

1. Самоценности личности (Ориентирует на признание уникальности и неповторимости каждого субъекта взаимодействия);

2. Толерантности (Предполагает терпимость к различным мнениям, непредубежденность в оценке людей и событий);

3. Субъектности (Предполагает возможность стать субъектом образовательной и профессиональной деятельности в процессе интериоризации внешних регуляторов (норм, правил, ценностей) во внутренние регуляторы жизни и деятельности студента);

4. Взаимной поддержки и сотрудничества (Предполагает принятие решений и осуществление деятельности в сотрудничестве, партнерстве, а не единолично. Условием успеха каждого студента группы является успех остальных в процессе обмена учебной информацией и позиций равноправных партнеров, т.е. общение должно быть организовано как диалогическое.);

5. Взаимной ответственности за результат обучения каждого студента;

6. Смены ролей студента (каждый член сообщества может попробовать себя в различных ролях – оппонент, эксперт, организатор, критик...).

В работе ОСС были использованы различные методы интерактивного обучения: дискуссия, мастер-класс, консультирование, обсуждение, дебаты, конференции, презентации и т.д.

Модели организации учебного взаимодействия внутри сообщества вариативны. В процессе деятельности сообщества были разработаны такие модели:

1. Преподаватель, студент-фасилитатор и группа студентов. В такой форме проходила ролевая игра по формированию умений учебного взаимодействия.

2. Педагог и микрогруппы студентов. Работа над своими НИР в форме консультаций.

3. Педагог, студент-фасилитатор и группы студентов.

В обучающемся сообществе реализовывалась следующая тематика: отработка умений публичного выступления; совместная подготовка к комплексному государственному экзамену; обучение научному и образовательному целеполаганию; отработка логики научного исследования; подготовка к участию в студенческих олимпиадах; совместная подготовка и проведение научной конференции студентов.

Развитие и совершенствование форм работы внутри обучающегося сообщества и организация научных конференций происходило в тесной взаимосвязи. Все описанные преобразования и новшества в проведении конференций появились не сразу. Можно выделить несколько этапов развития студенческих конференций кафедры:

1. Традиционная форма: доклады, не связанные единой проблематикой в рамках интересов студентов и преподавателя, проходят в рамках одной секции. Работы студентов оцениваются преподавателями кафедры.

2. Создание ОСС как формы взаимодействия студентов в подготовке исследовательских работ. Попытки разнообразия форм проведения конференции и участие студентов в организации конференции. Появление нескольких секций по тематике докладов или форме проведения секции. Получение обратной связи от слушателей конференции.

3. Привлечение работодателей в качестве экспертов, объединение исследовательских работ с выделением объединяющей идеи в рамках общей тематики конференции. Распределение докладчиков по различным секциям. Активизация аудитории слушателей конференции, вовлечение их в оценку работ, обсуждение докладов.

Несмотря на достаточно интересный опыт организации исследовательской деятельности студентов на кафедре педагогики и педагогической психологии УдГУ, требуется постоянная работа по созданию необходимых психолого-педагогических условий, к которым следует отнести: формирование и развитие у студентов положительной мотивации к самостоятельной научно-исследовательской деятельности, потребности в изучении серьезной научно-педагогической литературы; обеспечение активной познавательной деятельности студентов при поддержке и сопровождении научным руководителем, в частности, посредством академического консультирования.

Необходимо приложить все усилия к тому, чтобы исследовательская деятельность стала ценностно-значимой для любого студента, который готовится к педагогической деятельности в реалиях XXI века.

### **Список литературы**

1. Лобова Г. Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. – М., 2000.

2. Педагогика в современном мире: Сборник статей всероссийской научной конференции / Ред. сов.: Т. Б. Алексеева, И. В. Гладкая, И. Э. Кондракова, Н. М. Федорова – СПб., Изд-во «ЛЕМА», 2011.

3. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессиональной деятельности учителя. СПб., 2005.

# ИСТОРИЯ КАФЕДРЫ В ФОТОГРАФИЯХ

## ЗАВЕДУЮЩИЕ КАФЕДРОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ С 1933 г. ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ



Заведующие кафедрой  
с 1933 г. по 1945 г.



Заведующие кафедрой



**КУЗНЕЦОВА  
ДИАНА ВАСИЛЬЕВНА,**  
заведующая кафедрой  
с 1982 г. по 1988 г.



**КОПОТЕВ  
СЕРГЕЙ ЛЕОНИДОВИЧ,**  
заведующий кафедрой  
с 1988 г. по 1998 г.



**СИРОТКИН  
СЕРГЕЙ ФЕДОРОВИЧ,**  
заведующий кафедрой  
с 1998 г. по 2003 г.



**ВОСТРОКНУТОВА  
ТАТЬЯНА ФИЛИППОВНА,**  
заведующая кафедрой  
с 2003 г. по настоящее время

## **ИСТОРИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**



**ЧЕРКОВ А.В.,**  
доцент, в 1945-1949 гг. XX века  
работал на кафедре



**ГУРЕВИЧ К.М.,**  
сотрудник кафедры в годы  
Великой Отечественной Войны



**ХАРИТОНОВ В.Т.,**  
доцент с сотрудницами кафедры,  
50-е гг. XX века





**КОПОТЕВ С. Л.**  
в пионерском лагере  
со студентами (80-е гг. XX века)



**МАЛЬЦЕВА**  
**ЭСФИРЬ АБРАМОВНА**  
ведет секцию на студенческой  
конференции (80-е гг. XX века)



**КОПОТЕВ С. Л.**  
и профессор **ЖАКЛИН РУАЙЕ**  
(Франция) на встрече  
с преподавателями  
и студентами УдГУ (1992 г.)



**Коллектив кафедры**  
в 80-е гг. XX века.  
**Стоят:** Копотев С. Л.,  
Костина Н. М., Иванова Н. И.,  
Анкудинова Р. А., Бутолин С. Г.,  
Антропова Л. В.;  
**сидят:** Тукаев И. П.,  
Кузнецова Д. В.



**ГОРФУНКЕЛЬ П. Л.,**  
к.психол.н., профессор



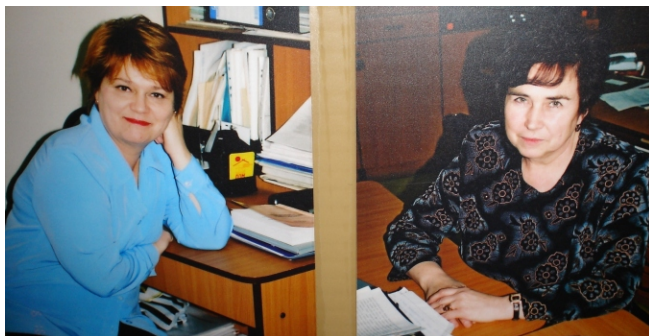
**АНТРОПОВА Л.В.,**  
бессменная заведующая  
методическим кабинетом кафедры  
с 50-х гг. XX века  
до 2010 г. XXI века



**МАЛЬЦЕВА Э. А.**  
**и КОСТИНА Н. М.**  
с их книгой  
«Педагогика детского движения»  
(2000 г.)



**Ветераны кафедры: профессор**  
**Горфункель А. М., Тукаев И. П.,**  
**профессор Мальцева Э. А.**  
**и доцент Хакимов Э. Р.**



**МАКАРОВА И. В. И БОГОМОЛОВА В. Д. –  
старшие преподаватели кафедры в 80-е - 2000-е гг. XX-XXI века**



**ТРОЯНСКАЯ С. Л. –  
выступает на международной  
конференции в г. Верона (Италия)  
(2013 г.)**



**Кафедра в 2000 г.**





**Коллектив кафедры в 60-70 гг. XX века.  
Стоят: Байметов А.К., Тукаев И.П., Антропова Л.В.,  
Мальцева Э.А., Горфункель А.М.;  
сидят: Сысоева Б.П., Касаткин Н.Г., Горфункель П.Л.**



**Сбор организаторов детского движения  
(сентябрь 1992 г., Вострокнутов С. И. Сидит третий справа)**



**Кафедра принимает академика РАО  
Ш. А. Амонашвили (2009 г.).**

**Стоят: Вострокнутов С. И., Богомолова Т. М.,  
Девятьярова И. Н., Ниорадзе В. Г., Костина Н. М.,  
Баранов А. А., Вострокнутова Т. Ф.,  
Савельева М. Г., Абызова Е. В.;  
сидят: Амонашвили Ш. А.,  
Белокрылова Н. В.**



**Коллектив кафедры в настоящее время**

## **ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье рассматриваются актуальные вопросы, проблемы и противоречия профессиональной подготовки будущих педагогов, психологов к деятельности в условиях инклюзивного образования; раскрываются подходы к организации образовательного процесса в вузе в соответствии с требованиями инклюзии.*

*Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, профессиональные компетенции педагога-психолога.*

В современных условиях качественно меняется стратегия профессиональной подготовки педагогических кадров, особое место в которой занимает проблема ее соответствия меняющейся системе образования. При этом реформирование образования происходит в ситуации неопределенности, когда не установлены ясные и выверенные целевые ориентиры, которым должна соответствовать будущая образовательная система. В этих условиях практика подготовки педагогических кадров для всех уровней образования должна не только соответствовать происходящим стремительным изменениям, но и обладать осмысленной, методологически обоснованной стратегией, иначе даже самые продуктивные реформаторские идеи и начинания обречены на неуспех. Так, одной из вводимых инноваций является инклюзия в образовании. В Федеральном Законе № 273 – ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2) инклюзивное образование обозначено как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Инклюзивное образование предполагает такую организацию процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства в общеобразовательных учреждениях, которые оказывают необходимую специальную поддержку детям с учетом их возможностей и особых образовательных потребностей. В соответствии с Государственной программой Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы, к 2015 году доля общеобразовательных учреждений, в которых создана уни-

версальная безбарьерная среда, позволяющая включать в образовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья, должна составить не менее 20%, сейчас их только 2,5%. То есть каждое пятое образовательное учреждение должно стать инклюзивным, при этом есть четкое понимание того, что развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая поэтапных изменений в организации и содержании образования, и прежде всего, ценностного изменения основ общего образования (Алехина С. В.) [3].

Сложность реализации инклюзии заключается не только в проблемах материально-технического оснащения образовательных учреждений, отвечающих психофизиологическим потребностям детей но, прежде всего, в готовности педагогических коллективов к работе в новых условиях. Довольно длительное время в отечественной педагогике имеет место четкое разграничение систем общего и специального образования, которое относится к системе обучения и воспитания детей типичных и нетипичных, к подготовке специалистов для работы с теми и другими, к выполнению научных исследований в строго обозначенной области, соответственно, это коснулось и разработки различных, в основном не связанных между собой, образовательных концепций и технологий как обучения детей, так и подготовки педагогических кадров. Специализация определила менталитет исследователя и практика, профессиональную направленность и ракурс «видения» ребенка в контексте образования. Сегодня очевидна попытка сближения двух систем образования за счет включения детей с нарушенным развитием в педагогический процесс детских садов и школ для детей с так называемым нормативным развитием. Таким образом, проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья вышла за рамки коррекционного подхода, а поиск стратегий подготовки специалистов, способных ее решать, приводит нас в сферу профессионального образования [1]. Инклюзивное образование направлено на соединение, взаимопроникновение и взаимответственность слабо связанных между собой сегодня систем общего и специального образования (Кутепова Е. Н., 2012). Требуется переосмысление имеющегося опыта и развитие новых педагогических идей и подходов к обучению студентов, которые смогут работать в условиях инклюзивного образования, способствовать приобретению всеми учащимися реальных прав субъектов образовательного процесса, обеспечить им познавательное, личностное развитие и социализацию.

Актуальность подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования обусловлена рядом противоречий, решение которых должно способствовать разработке новых моделей профессионального образования педагогических кадров, компетентных в обеспечении эффективности этого процесса. Так, можно обнаружить противоречия между законодательным закреплением права ребенка с ограниченными возможностями здоровья на получение образования в общеобразовательном учреждении и не проработанностью механизмов реализации данного права. Практика внедрения инклюзивного образования является полем острых дискуссий: не понятно, кого и с кем объединять и для чего, как обеспечить качественное образование всех детей, на основе каких стандартов и по каким программам учить особых детей, какова должна быть продолжительность обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как оценивать достижения ребенка, например, с умственной отсталостью, обучающегося по адаптированной программе в общеобразовательном учреждении, как обеспечить необходимую коррекционную помощь ребенку, особенно в сельских школах, где нет специалистов-дефектологов и, наконец, каковы пределы (границы) инклюзии. Без четкого ответа на эти и многие другие вопросы инклюзивное образование рискует стать небезопасной утопией (Малофеев Н. Н.) [3], подготовка специалистов для работы в условиях инклюзии так же рискует носить формальный, поверхностный характер.

Существенным выступает противоречие между социальным заказом на подготовку квалифицированных кадров для работы в условиях инклюзивного образования и неготовностью системы высшего профессионального образования к воспитанию таких специалистов. Инклюзивное образование призвано удовлетворить разнообразие особых образовательных потребностей детей с отклонениями в развитии. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства; нарушается связь ребенка с культурой как источником развития. Преодолеть «социальный вывих» и ввести ребенка в культуру можно, используя «обходные пути» особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также методы и средства достижения тех задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами [3]. Учитель инклюзивной школы должен владеть соответствующими компетенциями, быть многофункционален, способным принять ребенка с проблемами в развитии, готовым к своевременному их выяв-



лению, организации разнообразных форм и видов помощи с учетом индивидуальных и личностных особенностей. При этом знания, умения и навыки педагогов общего образования не должны дублировать подготовку специалистов специального (дефектологического) образования. Важно понимать, что учителя, воспитатели, специалисты общего образования являются членами команды психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что требует формирования их профессиональной компетентности в зависимости от занимаемой должности (Кутепова Е. Н., 2011). Это также обусловлено и самой сущностью инклюзивного образования, которое не сводится только к включению детей с ограниченными возможностями здоровья, а предполагает индивидуализацию и дифференциацию среды и образования в соответствии с потребностями различных детей – одаренных, с языковыми проблемами, проблемами поведенческого характера и др. Эти и многие вопросы еще не осмыслены преподавателями вузов, ведущими подготовку учителей и воспитателей, педагогов-психологов, о чем свидетельствуют многочисленные исследования [2; 4; 5; 6].

Компетенции будущих педагогов и психологов, связанные с реализацией инклюзивного образования и удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся, обозначены в новых федеральных образовательных стандартах, но чаще всего, их формирование у студентов не обеспечено соответствующими дисциплинами и практиками.

К имеющимся противоречиям следует отнести и проблемы подготовки дефектологов, на что указывают современные исследования И. М. Яковлевой, Р. Г. Аслаевой, др. Как справедливо отмечает Р. Г. Аслаева, подготовка дефектологов, как ключевых специалистов сопровождения субъектов инклюзивного образования, должна учитывать многообразие современных образовательных практик. Новые требования к подготовке дефектологов в педагогических вузах, обусловленные социальным заказом, предполагают концептуальное переосмысление всей системы профессионального становления будущих дефектологов с учетом реальной социокультурной ситуации, обеспечивающей подготовленность студентов к работе с особыми детьми, ориентированной на преодоление их социальной эксклюзии [1]. Педагогические вузы призваны совершенствовать научно-профессиональную подготовку дефектологов, значимость которой повышается в связи с интеграционными процессами в системе общего образования, реализацией принципа «общество для всех», существенным выступает

определение сущности социально-профессиональной подготовки дефектологов в сопоставлении с содержанием видов деятельности учителя массовой школы.

Таким образом, назрела потребность в концептуальном обосновании новой стратегии и создании модели подготовки будущих педагогов, психологов, дефектологов, нацеленных на интеграцию теоретического, практического и социального аспектов подготовки к осуществлению профессиональной деятельности, развитию способности к овладению совокупностью ключевых компетенций и основами научно-исследовательской работы в ходе учебного процесса в вузе, а также за рамками формального образования через установление отношений взаимодействия со своими воспитанниками в условиях разнообразных социально-ориентированных практик.

В работе Р. Г. Аслаевой предложены системные условия подготовки дефектологов, направленные на обеспечение готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в условиях инклюзивного образования:

- социально-педагогические условия: наличие пропедевтической и основной образовательной программы, дополнительного учебно-методического комплекса, учитывающих модально-специфические функции педагога-психолога, дефектолога их социально-профессиональную сферу; привлечение студентов к активной самостоятельной работе; приобщение студентов к научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности, направленной на овладение диагностическими и коррекционно-развивающими умениями; создание практико-ориентированной обучающей среды;

- приобретение студентами опыта сопровождения детей с ОВЗ в процессе взаимодействия с социальными структурами, обеспечивающими их практико-ориентированное обучение;

- создание профессионально-развивающей, социокультурно-образовательной среды, интегрирующей возможности а) специальных (коррекционных) образовательных учреждений; б) научно-образовательной лаборатории; в) практик повышенного уровня, позволяющих обучать студентов всем видам социально-профилактической, диагностико-аналитической, коррекционно-развивающей деятельности, овладевать системой работы профессионально-компетентностного взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [1].

В работах Яковлевой М. М. обозначена проблема личностной готовности педагогов к работе с детьми, имеющими нарушения разви-

тия, как ключевая проблема всей профессиональной подготовки. В предложенной модели профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования профессионально-гуманистическая направленность и ценностно-смысловая сфера личности являются системообразующими компонентами. Педагог, готовящийся работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен принять такие профессионально-ценностные ориентации, как: признание ценности личности ребенка независимо от его нарушения; направленность на развитие личности ребенка в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для детей; понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми, требующей больших духовных и энергетических затрат и другие [6]. Это предполагает направленность воспитательного процесса в вузе на развитие таких личностных качеств студентов, как эмпатия, толерантность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, нравственно-ценностные ориентации, что требует применения соответствующих образовательных технологий.

В связи с введением двухуровневой системы подготовки необходимо обозначить круг компетенций бакалавра и магистра в обеспечении инклюзивного процесса. Учитывая современные стандарты профессиональной подготовки по направлениям «психолого-педагогическое образование», «педагогическое образование» отметим, что бакалавр должен быть компетентен в отборе, конструировании и применении различных методик обучения и воспитания в соответствии с особенностями детей, что требует соответствующей подготовки в области психолого-педагогической диагностики особенностей личности учащегося и его учебной деятельности, профессиональной гибкости в определении способов достижения целей. Важным является овладение компетенциями в сфере организации межличностного взаимодействия воспитанников, организации индивидуального сопровождения процесса социального развития личности.

Магистр должен уметь проектировать программы индивидуального развития детей, обеспечить условия дифференциации, индивидуализации и интеграции единого образовательного процесса, проектировать культурно-образовательное пространство, учитывающее все необходимые принципы и параметры инклюзивного образовательного процесса, преобразовывать его в соответствии с потребностями и воз-

возможностями детей, проводить мониторинг и управлять образовательной системой.

В целом, проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзии, определения модели квалифицированного в этой области профессионала является одной из самых обсуждаемых в психолого-педагогической среде.

В этой связи, нам кажется важным обратить внимание на следующий аспект личностной и профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзии, а именно, на необходимость приобретения студентами в процессе обучения в вузе личного опыта проектирования собственных индивидуальных профессионально-образовательных траекторий в зависимости от особенностей, формирующихся интересов и возможностей. Включение в учебный план дисциплин, направленных на изучение особенностей детей с нарушенным развитием, раскрывающих сущность специального и инклюзивного образования и даже обеспечение практики взаимодействия студентов с особыми детьми, – являются важными аспектами подготовки кадров для работы в условиях инклюзии, но, на наш взгляд, не достаточными. Важно, чтобы будущий педагог-психолог, учитель формировался в инвариантной, гибкой профессионально-образовательной среде, выступая субъектом выбора и определения собственной образовательной траектории. Другими словами, чтобы понять, что такое и как формируются индивидуальная образовательная программа, индивидуальный маршрут обучения ребенка, а самое главное, уметь их грамотно выстроить в будущей профессиональной деятельности, студент в процессе освоения профессии должен иметь возможность быть включенным в планирование организационных, содержательных и технологических аспектов собственного образования, на «себе» апробировать процесс индивидуализации, дифференциации, вариативности образовательного процесса. Только тогда это станет неотъемлемой частью профессиональной культуры и менталитета будущего педагога, ему будут понятны смысл, механизмы, способы проектирования и моделирования образования для учащегося, в том числе и с особыми образовательными потребностями. В исследованиях (Якунин В. А., Михалевская Г. И., Реан А. А., Кузьмина Н. В., Бадмаев Б. Ц.) доказано, что будущий педагог непосредственно транслирует в профессиональную деятельность собственный опыт обучения в ВУЗе. Формирование профессионального мышления происходит в контексте применяемых видов и способов профессионального образования, например, будучи «продуктом» традиционной системы образования, обучаясь посредством «сообщающих» методов, педагог испытывает существенные затруднения в освоении проблемного

метода организации учебно-познавательной деятельности учащихся (Бадмаев Б. Ц.). Сегодня, аспекты макро-микронавигации как современных дидактических условий и средств обеспечения самоорганизации студента в процессе профессиональной подготовки становятся в центре внимания исследователей, и рассматриваются как существенный ресурс инклюзивного образования (Асадуллин Р. М., Сытина Н. С., Штейнберг В. Э., Манько Н. Н.) [3].

Важно так же учитывать, что большинство современных студентов, будучи школьниками, не имели практического опыта общения и совместного обучения с особыми детьми, их отношение к детям и людям с инвалидностью определено социальными стигмами и установками, характеризующими последних как больных, неполноценных, с низким социальным статусом людей, нуждающихся в милосердии и опеке. В обществе сегодня декларированы и законодательно закреплены равные права и достоинства людей с ограниченными возможностями здоровья, но не достаточно освещены их личностные достижения и возможности, их опыт преодоления социальных барьеров и психологических трудностей. Позитивная репрезентация людей с инвалидностью может так же стать частью профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Практически в каждом высшем образовательном учреждении сегодня обучаются студенты с инвалидностью, которые в процессе адаптации и интеграции в образовательное пространство вуза испытывают потребность в поддержке. Целесообразно включать будущих педагогов-психологов, учителей, дефектологов в процесс оказания поддержки студентам с особыми образовательными потребностями, таким образом, чтобы они стали соучастниками (по В. И. Слободчикову) жизненных ситуаций, что так же обеспечит формирование личного опыта, будет способствовать личностному самоопределению, поиску смыслов и мотивации будущей профессиональной деятельности.

В заключении отметим, что подготовка кадров для инклюзивного образования требует системного подхода и социального партнерства в процессе решения множества преград и противоречий. Приоритетом в процессе профессиональной подготовки должна стать личность педагога, как главный ресурс любой образовательной системы, следовательно, предметом особой заботы должно быть возвращение субъектности, психологической и личностной зрелости студента, как будущего профессионала готового к работе с детьми, имеющими разнообразные стартовые возможности и особые потребности.

## Список литературы

1. Аслаева Р. Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом ВУЗе: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ижевск, 2011.
2. Айбазова М. Ю., Лавринцев К. Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика. – 2014. – № 5. – С.82-86.
3. Круглый стол «Инклюзивное образование: ожидания и реалии» // Педагогика. – 2013. – № 9. – С.78-108.
4. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С.77-87.
5. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: Дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011.
6. Яковлева И. М. Личностная готовность педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // Коррекционная педагогика. – 2013. – № 3 (49). – С. 17-21.

*С. Л. Троянская*

### **ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ТЕХНОЛОГИЯ ЕЕ РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*Определено содержание понятия общекультурной компетентности и ее структура, рекомендуются пути для изыскания ресурсов развития общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики. В разработанной автором экспериментальной технологии реализованы педагогические возможности развития общекультурной компетентности через использование образовательного потенциала музеев и музейной педагогики, активных методов обучения, музейных предметов и музейной среды, обращения к культурным эталонам.*

*Ключевые слова: общекультурная компетентность, музейная педагогика, образование.*

Необходимость совершенствования образования предполагает подготовку творчески мыслящих и действующих людей, обладающих общекультурной компетентностью. Проблема развития общекультурной компетентности многогранна: поставленная перед педагогической наукой задача поиска образовательных технологий адекватных осно-

вам культуры не предполагает однозначного решения. В круг наших научных интересов входило рассмотрение возможности использования музея в вузовском образовательном процессе как источника культурных ценностей, как средства развития общекультурной компетентности. Отдавая себе отчет в том, что проблема развития общекультурной компетентности – сложный, многоаспектный процесс, и средства музейной педагогики далеко не единственные в нем, нам представлялось логичным и культуросообразным использовать уникальные образовательные возможности музея – хранилища культурных эталонов и опыта человечества.

Сегодня, когда традиционные пути развития общекультурной компетентности оказываются явно недостаточными в условиях компетентностного подхода в образовании, поиск продуктивных путей расширения культурно-образовательного пространства, альтернативных обучающих технологий является перспективным направлением в науке и практике. Использование образовательных возможностей музейной педагогики и музея – хранилища культурных эталонов и опыта человечества, с целью развития общекультурной компетентности представляет идею исследования. Для ее реализации нами была разработана экспериментальная технология развития общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики и методика ее оценивания.

Актуальный в настоящее время компетентностный подход в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи в профессиональной и социальной деятельности, а также разрешать проблемы мировоззренческого, коммуникативного, личностного характера. В научной литературе выделяются разные виды компетентностей: познавательная, культурологическая, профессиональная, психолого-педагогическая, общекультурная и другие [8].

Общекультурная компетентность в педагогической теории определяется как уровень образованности, достаточный для самостоятельных и обоснованных суждений о явлениях в различных областях культуры, диалога с представителями других культур. В данной работе *общекультурная компетентность определяется как способность и готовность личности свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении и оперировать его элементами. Обусловлена опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности,*

*воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера.*

Анализ научно-педагогической литературы и опыта деятельности позволяют предположить, что структура общекультурной компетентности трехкомпонентна [2]. Когнитивный, ценностно-ориентационный и коммуникативно-деятельностный компоненты входят в ее состав [5]. *Когнитивный компонент* более соответствует такой форме присвоения продуктов культуры как изучение и понимание, *ценностно-ориентационный компонент* предполагает приобщение к культуре как передачу ценностей через переживание в процессе духовного общения. *Коммуникативно-деятельностный компонент* соответствует операционно-поведенческой направленности личности и такому способу присвоения культуры как научение и сотворчество. Нами предлагается следующая схема модели общекультурной компетентности, представленной в таблице 1.

Таблица 1

Структурно-содержательная модель  
общекультурной компетентности

Компоненты / Параметры	Когнитивный	Ценностно-ориентационный	Коммуникативно-деятельностный
Направленность	Познавательная	Эмоционально-ценностная	Операционно-поведенческая
Характеристики	Поле проблем	Освоенное культурно-образовательное пространство	Способность к культурной деятельности, общению
Ключевое слово	Осознание	Соучастие, сочувствие	Содействие



При анализе существующих путей и средств развития общекультурной компетентности мы исходим из возможностей повышения уровня культуры личности в образовательном заведении и за его пределами, т. к. культурно-образовательное пространство студентов не ограничивается учебным процессом в вузе. Проблема расширения культурно-образовательного пространства разрешается за счет использования разных источников культуры и различных видов образования. В их числе – использование музея в образовательном процессе как хранилища *культурных эталонов*; припомним, что в данном нами определении общекультурной компетентности подчеркивается ее ориентация на использование культурных эталонов как критериев оценки.

«Всякий человек носит в себе музей... ибо хранение – закон коренной, предшествовавший человеку, действовавший до него...» (Н. Ф. Федоров) [7]. Известный русский философ считал музеи нравственно-воспитательными учреждениями, активно влияющими на цели и смысл человеческой деятельности, воплощающими в себе собор, хранилище, школу, способствующими формированию духовности и творческих начал.

Музей как символ культуры и как образовательное учреждение играет важную роль в воспитании молодых людей. Имея своей целью сохранение и трансляцию материальных свидетельств опыта творческой деятельности, культурных эталонов, музей, создав уникальное художественно-временное пространство, «погружает» воспитуемого в культуру прошлого, связывая ее с ценностями текущего времени, вовлекая в диалог с ними. В этом пространстве можно не только испытать эмоциональный подъем, но и, прикоснувшись к минувшим эпохам, почувствовать свое место в культурном потоке, чего не могут дать другие образовательные институты [3].

Анализ научно-педагогической литературы показал отсутствие разработанных стандартизованных методик измерения уровня общекультурной компетентности [2]. Опираясь на трехкомпонентную структуру общекультурной компетентности, мы разработали признаки и показатели развития ОК средствами музейной педагогики по всем трем ее компонентам (см. рис. 1).

Общекультурная компетентность			
Когнитивный компонент	Ценностно-ориентационный компонент	Коммуникативно-деятельностный компонент	
<p>Признаки общекультурной компетентности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ориентация в проблематике освоения культурно-образовательного пространства;</li> <li>осведомленность в широком круге проблем - мировоззренческих, личностных, социальных и т. д.;</li> <li>Теоретическая готовность к анализу и решению проблем.</li> </ul>	<p>Признаки общекультурной компетентности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Потребность в самостоятельном освоении культурного наследия;</li> <li>Разнообразие опыта освоения культурного наследия;</li> <li>Наличие ценностных ориентиров в культуре;</li> <li>Использование среды общения как источника информации о культурных ценностях.</li> </ul>	<p>Показатели развития общекультурной компетентности средствами музейной педагогики:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Способность выявлять предмет музейного значения;</li> <li>Владение навыками общения с культурными ценностями; умение вести себя в музее, культура поведения и выражения эмоций;</li> <li>Способность сохранять устойчивое внимание при осмотре музейной экспозиции, иметь навык пристального разглядывания объекта;</li> <li>Может заинтересовать аудиторию, рассказывая о своем посещении музея;</li> <li>Способность работать с информацией, полученной в музее; воспринимать ее, оценивать, сопоставлять, перерабатывать, использовать в практической деятельности;</li> <li>Понимание интерактивных экспонатов, их использование;</li> <li>Использование информации, полученной в музее для самобразования, самообразования, творческой деятельности;</li> <li>Способность реализовать свой коммуникативный потенциал при проведении музейной экскурсии;</li> <li>Способность принимать другие культуры, вступать в диалог культур, проявлять толерантность.</li> </ul>	
<p>Показатели развития общекультурной компетентности средствами музейной педагогики:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Способность к осмыслению и анализу проблем освоения культурно-образовательного пространства;</li> <li>Обладание базой теоретических знаний в областях культуры, в т. ч. знания, полученные в музее;</li> <li>Способность увидеть и определить в музейных экспонатах широкий историко-культурный аспект, оценить их с точки зрения культуры;</li> <li>Осознание своей идентичности современной культуре, этапов развития культуры, в т. ч. при посещении музеев.</li> </ul>	<p>Показатели развития общекультурной компетентности средствами музейной педагогики:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Проявление интереса к музею как уникальному феномену культуры;</li> <li>Разнообразие, регулярность посещения музеев;</li> <li>Способность эмоционально воспринимать и ценносно присваивать культурное наследие музея;</li> <li>Способность к эстетическому созерцанию, сопереживанию, удовольствию от общения с культурными ценностями;</li> <li>Владение навыками восприятия особого образного языка музейной экспозиции;</li> <li>Способность эмоционально оценивать произведения искусства, выражая к ним свое отношение.</li> </ul>		
<p>Показатели развития общекультурной компетентности средствами музейной педагогики:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Способность к осмыслению и анализу проблем освоения культурно-образовательного пространства;</li> <li>Обладание базой теоретических знаний в областях культуры, в т. ч. знания, полученные в музее;</li> <li>Способность увидеть и определить в музейных экспонатах широкий историко-культурный аспект, оценить их с точки зрения культуры;</li> <li>Осознание своей идентичности современной культуре, этапов развития культуры, в т. ч. при посещении музеев.</li> </ul>			<p>Признаки общекультурной компетентности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Умение ориентироваться в культурном потоке;</li> <li>Владение методами и процедурами, обеспечивающими освоение культурного пространства;</li> <li>Наличие осведомленности в различных видах источников культуры;</li> <li>Наличие коммуникативной компетентности.</li> </ul>

Рис. 1. Характеристики развития общекультурной компетентности средствами музейной педагогики

Показатели развития общекультурной компетентности были учтены при разработке *методики оценивания уровня развития общекультурной компетентности (ОК) средствами музейной педагогики*, основанной на использовании метода субъективного шкалирования. Используемый метод субъективного шкалирования позволил организовать эмпирические данные по определению уровня развития общекультурной компетентности студентов, чтобы преобразовать качественные характеристики в некую количественную переменную. Методика является модифицированным вариантом методики измерения коммуникативной компетентности Г. С. Трофимовой [4]. Опросный бланк модифицированной автором методики, представляет собой шкалу, на полюсах которой располагались данные измеряемого качества наибольшей и наименьшей выраженности. Студенты отмечали его уровень, делая отметку в той или иной части шкалы. Оценка производилась по 10 балльной шкале, при этом 0 баллов соответствовал минимальной степени выраженности данного качества, а 10 баллов – максимальной степени. В соответствии со структурой ОК первые 5 суждений (1.1-1.5) носят когнитивный характер, вторая группа суждений (2.1-2.6) определяет содержание ценностно-ориентационного компонента, в третью группу (3.1-3.9) включены суждения, отражающие коммуникативно-деятельностные способности. Ниже приведено содержание разработанного нами опросного бланка.

1.1. Осведомленность в широком круге проблем – мировоззренческих, личностных, коммуникативных, социальных.	10...5...0	Отсутствует осведомленность в широком круге проблем – мировоззренческих, личностных, коммуникативных, социальных.
1.2. Способность к осмыслению и анализу этих проблем.	10...5...0	Отсутствует способность к осмыслению и анализу этих проблем.
1.3. Наличие базы знаний в различных областях культуры (теории, имена, даты и т. д.).	10...5...0	Отсутствие базы знаний в различных областях культуры (теории, имена, даты и т. д.).
1.4. Способен определить в предметах окружающей действительности, в т. ч. музейных экспонатах широкий историко-культурный аспект.	10...5...0	Не способен определить в предметах окружающей действительности, в т. ч. музейных экспонатах широкий историко-культурный аспект.

1.5. Осознает свою идентичность современной культуре, понимает взаимосвязь эпох и этапы развития культуры, в т. ч. при посещении музея.	10...5...0	Не осознает свою эдентичность современной культуре, не понимает взаимосвязь эпох и этапы развития культуры, в т. ч. при посещении музея.
2.1. Проявляет потребность и интерес в освоении культурного наследия, в т. ч. используя музей.	10...5...0	Не проявляет потребность и интерес в освоении культурного наследия, в т. ч. используя музей.
2.2. Разнообразие, регулярность опыта освоения источников культурных ценностей, в т. ч. музея.	10...5...0	Отсутствует разнообразие, регулярность опыта освоения источников культурных ценностей, в т. ч. музея.
2.3. Способен эмоционально воспринимать и ценностно присваивать культурное наследие, в т. ч. в музее.	10...5...0	Не способен эмоционально воспринимать и ценностно присваивать культурное наследие, в т. ч. в музее.
2.4. Развита способность к эстетическому созерцанию, сопереживанию, удовольствию от общения с культурными ценностями.	10...5...0	Не развита способность к эстетическому созерцанию, сопереживанию, удовольствию от общения с культурными ценностями.
2.5. Владеет навыками восприятия особого образного языка музейной экспозиции и музейного предмета.	10...5...0	Не владеет навыками восприятия особого образного языка музейной экспозиции и музейного предмета.
2.6. Способен эмоционально оценивать произведения искусства, выражая к ним свое отношение.	10...5...0	Не способен эмоционально оценивать произведения искусства, выражая к ним свое отношение.
3.1. Обладает навыками общения с культурным наследием: умеет вести себя в музее, обладает культурой поведения и выражения эмоций.	10...5...0	Не обладает навыками общения с культурным наследием: не умеет вести себя в музее, не обладает культурой поведения и выражения эмоций.

3.2. Способен выявить предмет музейного значения в окружающем мире.	10...5...0	Не способен выявить предмет музейного значения в окружающем мире.
3.3. Способен сохранять устойчивое внимание при осмотре музейной экспозиции, имеет навык пристального разглядывания объекта.	10...5...0	Не способен сохранять устойчивое внимание при осмотре музейной экспозиции, не имеет навыка пристального разглядывания объекта.
3.4. Может заинтересовать аудиторию, рассказывая о своем посещении музея.	10...5...0	Не может заинтересовать аудиторию, рассказывая о своем посещении музея.
3.5. Способен работать с информацией, полученной в музее: воспринимать ее, оценивать, сопоставлять, перерабатывать, использовать в практической деятельности.	10...5...0	Не способен работать с информацией, полученной в музее: воспринимать ее, оценивать, сопоставлять, перерабатывать, использовать в практической деятельности.
3.6. Понимает интерактивные экспонаты и использует их.	10...5...0	Не понимает интерактивные экспонаты и не использует их.
3.7. Использует информацию, полученную в музее для самообразования, самопознания, саморазвития.	10...5...0	Не использует информацию, полученную в музее для самообразования, самопознания, саморазвития.
3.8. Способен реализовать свой коммуникативный потенциал при проведении музейной экскурсии.	10...5...0	Не способен реализовать свой коммуникативный потенциал при проведении музейной экскурсии.
3.9. Способен принимать другие культуры, вступать в диалог культур, проявлять толерантность.	10...5...0	Не способен принимать другие культуры, вступать в диалог культур, проявлять толерантность.

Приведенная выше методика и опросный бланк использовались нами для качественного и количественного анализа динамики развития общекультурной компетентности студентов, обучающихся по экспериментальной программе. Реализация такой программы развития общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики

осуществлялась в рамках курса «Педагогика» и спецкурса «Музейная педагогика» Удмуртского государственного университета. Поскольку развитие общекультурной компетентности предполагает реализацию всех трех ее компонентов, то в соответствии с этим в экспериментальной программе формулировались задачи обучения, его методы, формы, средства по каждому компоненту, представленные в таблице 2.

В соответствии с концепцией Л. С. Выготского мы говорим о культурной обусловленности развития, о взаимовлиянии обучения и развития. При этом процесс возникновения реальной формы психики (его сознания) является опосредованным, то есть осуществляется исключительно с помощью посредников – носителей идеальной формы, к которым Л. С. Выготский относил взрослого, знак и слово. Только через них культура входит в индивида и индивид входит в культуру [1]. В нашем случае этими посредниками могут быть музейный педагог, музейный предмет и текст экскурсии.

Экспериментальная педагогическая технология разрабатывалась с опорой на системный подход. Задача конкретизации структурных составляющих технологии решалась через определение:

1. Цели обучения – развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики;

2. Педагогических принципов: культурологической направленности, диалогичности, событийности, ценностной ориентации, активности, коммуникативной направленности, креативности;

3. Содержания обучения, определяемого программой и ее задачами (табл. 2);

4. Методов обучения, таких как имитационные, ролевые игры, музейные и ситуативные игры, методы активизации самостоятельной творческой деятельности, интерактивное использование средств, проектирование. Также использовались методы когнитивного обучения, аналитико-оценочные, учебный диалог, групповые дискуссии, методы проблемного обучения, анализ и перенос информации в различные сферы практической деятельности, драматизация. Эффективными оказались методы активизации возможностей личности и группы, например, групповая игра «Я – экскурсовод».

5. Средств обучения: музейные предметы и музейные экспозиции, книги, аудиовизуальные, компьютерные средства, простые визуальные средства. Музейно-образовательная среда.

6. Форм организации обучения: групповые и индивидуальные формы, аудиторные и внеаудиторные – экскурсии в музей, лекции, самостоятельная работа студентов по освоению культурного пространства, самообразование, индивидуальная творческая и проектировочная деятельность.

7. Результата деятельности, актуализирующегося через тот или иной достигнутый уровень развития общекультурной компетентности.

Таблица 2

Программа развития общекультурной компетентности  
посредством включения музея в образовательный процесс

Компоненты	Задачи обучения	Методы обучения	Формы	Средства
Когнитивный	<p>1. Ориентация в проблематике освоения культурно-образовательного пространства.</p> <p>2. Расширение наличной базы теоретических знаний и умений в различных областях культуры.</p> <p>3. Изучение особенностей гуманистической парадигмы и компетентностного подхода в образовании.</p>	<p>Проблемное обучение.</p> <p>Методы активного обучения: Музейные игры, ролевые игры.</p> <p>Методы активизации возможностей личности и группы, дискуссии.</p>	<p>Групповые формы, лекции.</p> <p>Самостоятельная работа студентов по освоению культурного пространства.</p> <p>Индивидуально-фронтальная работа.</p>	<p>Простые визуальные средства, книги, музейные предметы, аудиовизуальные, компьютерные средства. Музейно-образовательная среда.</p>
Ценностно-ориентационный	<p>1. Развитие способности эмоционально воспринимать ценностно присваивать культурное наследие, в т. ч. при посещениях музеев.</p> <p>2. Развитие интереса к музею как источнику хранения культурных ценностей.</p> <p>3. Развитие способностей к восприятию языка музейной экспозиции.</p>	<p>Методы когнитивного обучения, аналитико-оценочные, учебный диалог.</p> <p>Групповые дискуссии.</p> <p>Драматизация, игровые методы: имитационные игры, сюжетно-ролевые игры.</p>	<p>Коллективно-групповые формы. Эскурсии в музей. Индивидуальная самостоятельная аудиторная и внеаудиторная работа.</p>	<p>Визуальные простые, сложные, компьютерные средства. Музейно-образовательная среда. Музейные предметы.</p>

Продолжение таблицы 2

Коммуникативно-деятельностный	<p>4. Получение эстетического удовольствия от общения с культурными ценностями, способность сопереживать.</p> <p>5. Развитие способности выражать отношение к произведениям искусства, оценивать их.</p>			
<p>1. Совершенствование навыков общения с культурными ценностями, культуры поведения и выражения эмоций.</p> <p>2. Формирование способностей работать с информацией, полученной в музее: оценивать, перерабатывать, использовать в практической деятельности, для саморазвития.</p> <p>3. Развитие коммуникативной компетентности.</p> <p>4. Активизация собственной творческой деятельности.</p>	<p>Рольевые, ситуационные и имитационные игры.</p> <p>Проблемное обучение: анализ и перенос информации в различные сферы практической деятельности.</p> <p>Методы активизации самостоятельной творческой деятельности, использование средств. Метод проектов.</p>	<p>Пары сменного состава. Экскурсии в музей, групповая игра «Я – экскурсовод». Индивидуальная творческой деятельности. Самостоятельная проектировочная деятельность.</p>	Музейные экспозиции. Компьютерные и мультимедийные визуальные средства.	



Нами разработан и опробован на практике алгоритм проведения музейной экскурсии:

- организационный момент, знакомство;
- завязка экскурсионного сюжета, как правило, аналогична способам создания проблемной ситуации. В ее задачи входит заинтересовать, выявить противоречия, создать ситуацию мысли мыслительного затруднения, атмосферу тайны, загадки;
- разворачивание экскурсионного сюжета. Использование музейных игр, самостоятельного поиска, дискуссий и других методов активного взаимодействия. Кульминационный момент сюжета, драматизация;
- развязка сюжета. Совместная дискуссия, актуализация информации и чувственных переживаний, поиск личностных смыслов;
- организация творческой деятельности на экспозиции.

В ходе такой экскурсии органично реализовывались принципы диалогичности, проблемности, активности, креативности.

*Музейно-педагогический процесс*, по нашему мнению, представляет собой системно организованное и четко направленное развивающееся взаимодействие педагогов и обучаемых, ориентированное на формирование средствами искусства в условиях музейной среды творчески развитой, целостной личности, обладающей общекультурной компетентностью [6].

В ходе формирующего эксперимента определялась динамика развития общекультурной компетентности (ОК) студентов экспериментальных групп 1 и 2 (ЭГ1 и ЭГ2). Гистограммы составлены на базе усредненных значений в баллах.

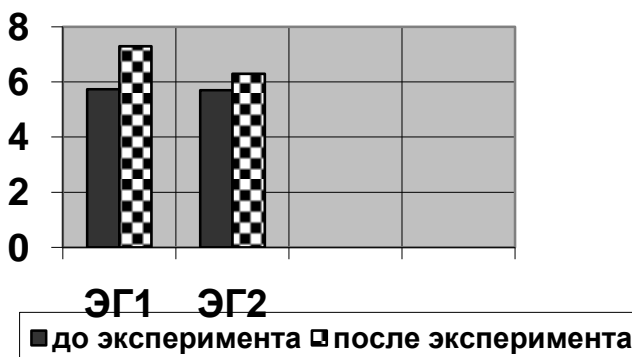


Рис. 2. Динамика развития ОК студентов групп ЭГ1 и ЭГ2 до и после проведения экспериментального обучения

Обе группы после проведения экспериментального обучения дали статистически значимый прирост уровня развития ОК, что подтверждает его эффективность. Причем группа ЭГ1 дала больший прирост ОК, что объясняется ее гуманитарной направленностью и изначальной профориентацией на освоение культурного пространства. Анализ динамики развития общекультурной компетентности в экспериментальных группах показал положительные и статистически значимые изменения по всем ее структурным компонентам. Можно сделать вывод о том, что экспериментальная технология способствует развитию показателей ОК (см. рис. 1), указанных в схеме способностей. Поставленные программой развития общекультурной компетентности (см. табл. 2) задачи обучения реализовались через активные методы обучения с использованием средств музейной педагогики: музейно-дидактические игры, упражнения с интерактивными экспонатами, проектирование музейной экспозиции, разыгрывание ролей музейного педагога и другие. Разнообразные формы аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы по освоению культурного пространства, музейные предметы и музейно-образовательная среда способствовали не только усвоению знаний, но и формированию ценностных отношений в процессе проживания ситуаций общения с культурным наследием. Определяющее значение имела инициируемая активная, деятельностная позиция обучаемых, которые проводили экскурсии, вовлекались в дискуссии, проектировали экспозиции, выражали свое отношение к произведениям искусства. Предложенная идея включения музея и элементов музейной педагогики в образовательный процесс в качестве одного из эффективных средств развития общекультурной компетентности студентов доказала свою продуктивность.

Безусловно, для получения объективной картины при диагностике такого интегративного качества как общекультурная компетентность, необходимо оценивать также поведение личности, продукты ее творческой деятельности, ценностные ориентации в совокупности. Для развития общекультурной компетентности средства музейной педагогики далеко не единственные. Мы исследовали лишь небольшой фрагмент целостного образовательного процесса, показавшийся нам интересным и потенциально продуктивным: развитие общекультурной компетентности реализовалось через использование специфических возможностей и образовательного потенциала музеев и музейной педагогики, активных методов обучения, музейных предметов и музейной среды, образного языка экспозиции и произведений искусства, обращения к культурным эталонам.

Актуальный сегодня компетентностный подход к оценке образовательных результатов позволил по-новому взглянуть на общекультурную подготовку студентов. Разработанная экспериментальная технология направлена на развитие определенных нами структурных компонентов общекультурной компетентности средствами музейной педагогики, дает возможность их оценивания и может быть применена преподавателями вузов и школ, социальными и музейными педагогами в процессе осуществления своей профессиональной деятельности.

### **Список литературы**

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. М.: Мысль, 1982.
2. Конасова Н. Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы. СПб.: 2000.
3. Столяров Б. А. Теория и практика образовательной деятельности художественного музея. Дисс...доктора пед. наук. СПб.: 1999г.
4. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (методологический аспект): Монография. 2-е изд. испр. и доп. Ижевск: Купол, 2000.
5. Троянская С. Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования. // Культурно-историческая психология, № 2, 2008, с. 19-23.
6. Троянская С. Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности: Учебное пособие. – Ижевск: Ассоциация «Научная книга», 2007.
7. Федоров Н. Ф. Музей, его смысл и назначение. Сочинения. / Общ. Ред. А. В. Гулыга. М.: Мысль. 1982. с. 575-606.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» [www/eidos.ru/news/comp/htm](http://www/eidos.ru/news/comp/htm).

*Е. В. Неборский*

### **ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ**

*Статья характеризует процесс становления и развития системы высшего образования Германии. В ней представлены ключевые события рассматриваемого процесса, прослеживается траектория трансформации концепции университета с периода становления до современного этапа.*

*Ключевые слова: университет; система высшего образования Германии; история образования Германии; немецкая концепция образования.*

Развитие системы высшего образования Германии имеет многовековую историю, оказавшую влияние на концепцию «Современного университета» в ФРГ. Становление европейского университета, как центра высшей школы, связывают с университетом Болоньи, в Италии. Точная дата его основания неизвестна, но за точку отсчета принято брать основание факультета, изучавшего римское право, открытого в 1088 году.

Известно, что за пределами Европы феномен высшей школы впервые появился в самом сердце Византийской империи, в 425 году – это была константинопольская высшая школа, получившая статус полноценного университета в 848 году. Позднее, его открыл для себя и арабский мир: в 859 году был учрежден университет в Марокко. Следом за болонским университетом возник и развивался университет Парижа, берущий свое начало в период между 1160-1250 годами, университет Оксфорда, основанный в 1117 году, и Кембриджа, основанного в 1209 году.

В XIV веке университеты стали открываться и в немецком королевстве. Первым из них был университет в Праге, основанный между 1347 и 1348 годами. Университеты появлялись в отдельных немецких городах, например, в Гейдельберге в 1386 году, в Грайфсвальде в 1456 году, во Фрайбурге в 1457 году, в Трире 1473 году и т.д. Первый государственный университет в королевстве Германия, основанный не епископом и не князем, появился в 1388 году – это был Кёльнский университет. Структура всех немецких университетов, вплоть до Эпохи Просвещения, была практически идентична: факультет искусств, права, теологии и медицины.

Факультет искусств давал базовое образование для всех, где преподавали семь свободных искусств.<sup>1</sup> В них входили: грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка. Концептуальные основания развития системы высшего образования, в начале своего этапа, имели европейские корни. Это нашло отражение, прежде всего, в теологической направленности обучения и следованию греко-римского идеала, в котором искусство трактовалось как системный взгляд, сформированный благодаря практическим наблюдениям природы.

---

<sup>1</sup> Wagner D. L. The Seven Liberal Arts in the Middle Ages. Indiana University Press, 1983. 282 p.

В такой форме немецкая система высшего образования просуществовала вплоть до XVIII века, когда религия, фактически, препятствовала ее развитию в сторону естественнонаучной направленности. Университеты, на закате средневековья переживали серьезный упадок: сокращается число студентов, авторитетность и привлекательность университетов резко снижается. В этой связи предпринимается ряд попыток реформирования системы высшего образования и самая крупная из них – это реформа Канта. В своей работе «Спор факультетов» («Der Streit der Fakultäten») 1798 года Кант отмечал, что факультет искусств должен занимать такое же положение, как и три других факультета, и предлагал назвать его философским факультетом и развивать параллельно с другими.<sup>2</sup> Таким образом, было положено начало не только структурной реабилитации философии в стенах университета, но и плавное смещение акцента в сторону естественнонаучных дисциплин в системе немецкого высшего образования. Стоит добавить, что Кант оказал огромное влияние на идеи педагогов не только Германии, но и Европы.<sup>3</sup>

В начале XIX века Наполеон с легкостью оккупировал Германию, не имевшую на тот момент единого централизованного органа государственного управления. После этого в Пруссии сложилась соответствующая атмосфера, благоприятствовавшая проведению реформ, широко известных в истории, как реформы Штейна и Гарденберга, в том числе, в системе образования. Высказывалось множество предложений об изменении системы, в дебатах участвовали выдающиеся философы Шлейермахер, Фихте и другие. Наиболее значимыми оказались предложения Вильгельма фон Гумбольдта, философа и государственного деятеля, лингвиста и дипломата, старшего брата известного ученого биолога и физика Александра фон Гумбольдта.<sup>4</sup> Известно, что Александр фон Гумбольдт организовал первую в Европе, а возможно и в мире, школу для неграмотных горняков, в которой сам же и преподавал.

Реформа образования в Пруссии известна так же, как Гумбольдтовская реформа. Среди прочего был введен учебный план, выпускной экзамен, школы были поделены на народные, дававшие элементарную

---

<sup>2</sup> Кант И. Спор факультетов. Собрание сочинений в 8-ми томах. М.: Чоро, 1994. Т. 7. С. 58-135.

<sup>3</sup> Воробьев Н. Е., Шачина А. Ю. Влияние философии И. Канта на развитие педагогической науки // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 5 (80). С. 110-114.

<sup>4</sup> Underhill J. Humboldt, Worldview and Language. Oxford University Press, 2013. 176 p.

ступень образования, и гимназии, т.е. полные средние школы, государство само стало принимать решение о пригодности учителя и т.д.

Что касается *системы высшего образования*, то она так же претерпела ряд изменений. В 1810 году был учрежден берлинский университет. Его особенность заключалась в том, что в нем были заложены соответствующие условия для развития философии, а так же принцип единства обучения и исследования. Все предшествующие ему немецкие университеты представляли собой центр образования, в область их полномочий не входили какие-либо исследования. Это прекрасно иллюстрирует пример Канта, который, будучи преподавателем, и разработав собственную философскую теорию, публиковал ее в виде трактатов, предлагая ученому сообществу, но никогда не использовал в учебном процессе. Гумбольдт же полагал, что в университете, само собой, должна присутствовать исследовательская составляющая.

Необходимо отметить и тот факт, что идея Гумбольдта разграничивала понятия «Bildung» и «Ausbildung», вкладывая в них совершенно разный смысл. При переводе на русский язык, оба термина трактуются как «образование». Однако, как отметил в одном из интервью немецкий коллега из Кёльнского университета, разница между двумя терминами есть: *«Bildung представляет собой образование, включающее воспитание характера и личности»*, *«Ausbildung – специализированные, профессиональные навыки, обучение им»*. Отсюда вытекала и идея Гумбольдта о гибких сроках обучения: каждый студент самостоятельно определял, когда он готов покинуть стены альма-матер. Тем не менее, эта идея существовала, по историческим меркам, сравнительно недолго, так как постепенная эволюция университетов и системы высшего образования, благодаря разным социально-экономическим и историческим причинам, давала крен от «Bildung» в сторону «Ausbildung», т.е. специализации высшего образования, принимая утилитарный и узкопрофессиональный характер. Это, в свою очередь, накладывало определенные ограничения, в частности, устанавливались сроки обучения.

Еще одним новшеством тех лет, отразившимся на системе высшего образования, стало введение абитур, т.е. выпускного экзамена, определяющего дальнейшую судьбу ученика. В действительности, такие экзамены уже существовали в некоторых школах с 1788 года. Но принципиальное отличие введенной в 1812 году абитур, заключалось в том, что, во-первых, если раньше выпускник не сдавал такой экзамен, то он лишался стипендии (бесплатного питания), а во-вторых, такой экзамен стал обязательным и повсеместным, окончательно ли-

шая права поступления в университет не сдавших учеников. Главной причиной его введения, безусловно, являлся социальный критерий: необходимо было закрыть доступ к высшему образованию выходцев из низших слоев населения и в целом снизить количество поступающих. Отчасти, возможно, именно это повлияло на проблему производства новых элит, что оставалось слабым местом системы образования Германии в XIX веке, тогда как во французской системе, в тот же период, существовала проблема производства нового знания.<sup>5</sup>

В течение XIX века в Германии, благодаря тому, что классическая гимназия, фактически, оставалась единственным каналом поступления учеников в университет, стала формироваться гомогенная академическая среда. Возникает слой людей, которые вне зависимости от рода деятельности, будь то врач или юрист, получали базовое классическое гимназическое образование. Они изучали греческий язык, латынь, они читали одинаковые классические тексты. Со временем стали появляться новые типы гимназий, где изучали естественнонаучные дисциплины или современные иностранные языки.

Долгие споры о том, приравнять свежее испеченные гимназии к классическим гимназиям или нет, были прекращены Вильгельмом II, который в 1900 году подписал соответствующий указ после всеобщей образовательной конференции. Кайзер заявил: «Мы не хотим воспитывать греков, мы хотим воспитывать немцев». С тех пор классическая гимназия утратила статус образовательного монополиста, а академическая среда становилась гетерогенной. Среди выпускников университетов стали появляться инженеры, которые не знали латыни, не читали классических текстов.

Следующим ключевым этапом в системе высшего образования Германии является период национал-социализма, охватывающего срок с 1933 по 1945 годы. Важно отметить, что классические университеты Германии XIX и начала XX веков имели хорошую репутацию в мире. С приходом к власти национал-социалистов положение университетов резко изменилось: был принят закон о служащих. Преподавателей приравнивали к госслужащим и еврейские профессора, составляющие большой процент штата, лишились своих мест, которые сразу же были заняты немецкими работниками, чей отбор происходил по национальному признаку.

---

<sup>5</sup> Козлов С. Эволюция французской образовательной модели в XIX веке // Отечественные записки. М.: Фонд «Отечественные записки», 2013. № 4 (55). [Электронный ресурс]: URL:[http://www.strana-oz.ru/2013/4/evolyuciya-francuzskoy-obrazovatelnoy-modeli-v-xix-veke#\\_ftn1](http://www.strana-oz.ru/2013/4/evolyuciya-francuzskoy-obrazovatelnoy-modeli-v-xix-veke#_ftn1) (дата обращения 26.07.2014).

Разумеется, национальная принадлежность в качестве критерия отбора персонала не могла не нанести ущерб деятельности университета и, как следствие, его репутации. Этот урон невозможно было восполнить даже по окончании второй мировой войны. Тогда, в 1948 году немецкое правительство приняло решение о реорганизации научного Общества Кайзера Вильгельма и создании Общества Макса Планка. Его целью была реабилитация репутации немецкой науки, налаживание международных отношений в области научной деятельности, проведение фундаментальных исследований. На сегодняшний день исследования в этом обществе ведутся в основном на английском языке.

Что касается языка науки Германии, то изначально им являлась латынь, в XIX веке им стал немецкий, а во второй половине XX века – английский.<sup>6</sup> При этом немецкие коллеги не считают эту тенденцию опасной, отвечая в интервью: «*Это требование времени, изменить ничего нельзя*», «*Даже германисты публикуются на английском языке*».

По окончании же второй мировой войны Германия была поделена на оккупационные зоны, испытав влияние Франции, США, Великобритании и СССР на систему образования. Однако, именно университеты, за исключением университетов ГДР, практически не подверглись перекройке. Единственным важным событием тех лет можно считать массовые увольнения профессоров, тесно сотрудничавших с национал-социалистами. В частности, ярким примером такого увольнения является знаменитый философ М. Хайдеггер.

В 1968 году во Франции прошли студенческие волнения, оказавшие влияние на перестройку университетской системы: изменение административного договора в части контроля над студенческой жизнью и в части экзаменов, а так же введение новых дисциплин, таких, как психология и социальные науки. Это стало своего рода кульминацией осознания трансформации концепции университета и его превращения в бюрократическую систему.<sup>7</sup> Однако события Франции, оказавшие влияние на Европу, мало отразились на университетах Германии. Французский университет никогда не был современным в том строгом смысле, который ему придавали немцы.<sup>8</sup> Немецкий университет исходил из идеалов Просвещения, а не Средних веков, отчасти, именно поэтому он не претерпел структурных изменений, как это случилось во Франции. Единст-

---

<sup>6</sup> Ammon U. The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities. Mouton de Gruyter, 2001. 471 p.

<sup>7</sup> Ридингс Б. Университет в руинах. М.: Высшая школа экономики, 2010. С. 212.

<sup>8</sup> Лиотар Ж. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 2013. С. 79.



венным новшеством тех лет стала либерализация в стиле общения и университетских ритуалов. Профессора перестали носить специальную одежду, облачившись в повседневное, как и все, а обращение к ним и ректору стало менее высокопарным. Но дистанция между профессором и студентом, безусловно, сохранялась.

Две разделенные Германии проживали разную жизнь, и это отражалось на системе высшего образования, на концепции университета. ГДР имела плановую экономику, и именно такая форма экономики определяла жизнь университета: государство контролировало процент поступающих, осуществляло заказ на конкретное количество мест соответствующих специальностей, которые могут понадобиться народному хозяйству в ближайшее время. Еще одной важной особенностью был тот факт, что дети не пролетарского происхождения практически не поступали в университеты. Университет в ГДР был местом, где давали профессию. Тогда как исследовательская составляющая, так же, как и в других социалистических странах, осуществлялась только в академиях.

Университеты ФРГ в период с 1950-х по 1980-ые года **переживали две очевидные тенденции в своем развитии.**

Первая касалась *перехода от элитарного высшего образования к массовизации*. Университет пользовался стабильным спросом: процент желающих поступить абитуриентов с 6% в 1960-ые годы вырос до 50% в 1980-ые годы. Однако необходимо отметить, что массовизация высшего образования заметно проявила себя только в 1980-ые года.

Второй тенденцией развития университетов Германии в 1970-80-ые года стал *перенос исследовательской деятельности за стены университета*. Таким образом, явно нарушался принцип Гумбольдта: университет – это место, где осуществляется обучение и исследование. Львиную долю исследований, особенно фундаментальных, забрало Общество Макса Планка, состоящее более чем из 80 исследовательских институтов и лабораторий, не осуществляющих обучение студентов и не выдающих дипломов. Соответственно, вместе с исследованиями из университетов стали уходить финансы и менялось качество образования.

После падения берлинской стены, в связи с политическими и экономическими трудностями, было принято решение фактического присоединения системы высшего образования ГДР к системе высшего образования ФРГ, что и произошло за достаточно короткий период с 9 ноября 1989 года по 3 октября 1990 года.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Bollag B. In Both East and West, Reunification Will Bring Big Challenges to German Higher Education // Chronicle of Higher Education. 1990. Vol. 37. No. 5. A1.

Закрытия университетов ГДР в массовом порядке не состоялось, в основном пострадали идеологически «не благонадежные» кафедры педагогики, марксизма-ленинизма, юридические, исторические и философские. Что касается профессорско-преподавательского персонала, то в период с 1989 года по 1993 год было сокращено 48,8% сотрудников.

Совет по науке, куда входили профессора из западных земель, выполнявший консультативные функции, в ходе инспекций часто высказывал свое мнение относительно университетов ГДР, как университетов, мало уделявших внимание международной деятельности, недостаточно оснащенных компьютерами и лабораторным оборудованием и литературой, в связи с чем, по его оценкам, необходимо было затратить около 6,5 млрд. немецких марок (около 3,9 млрд. долл. США) на их реорганизацию.

При этом, не учитывалась специфика бывшей ГДР: ограничение свободы передвижения, недостаточное знакомство с западной литературой из-за ограничения доступа и т.д. На места уволенных профессоров в восточных землях стали приезжать молодые доктора наук из западных земель, что вызывало недовольство жителей восточной Германии. В целом, ситуацию тех лет, глазами жителей восточных земель, К. Хюфнер формулирует так: с ГДР умерла «надежность без свободы», а взамен с ФРГ пришла «свобода без надежности».<sup>10</sup> В этой связи, происходящие события 1990-х годов трактовались неоднозначно, шли споры о том является ли подобная тенденция предвестником кризиса системы или все же представляет собой попытку обновления.<sup>11</sup> При этом вновь была предпринята попытка увеличения доли исследовательского сегмента и ставка на наиболее успешные структурные подразделения.<sup>12</sup>

В 1998 году Германия, вместе с Францией, Италией и Великобританией, подписала Сорбонскую декларацию, целью которой была выработка положений по стандартизации Европейского образования и поощрения академической мобильности. В 1999 году был подписан новый документ, Болонская декларация, ставивший своей целью повышение конкурентоспособности европейского высшего образования. К тому времени транснациональные бизнес компании США стали ак-

---

<sup>10</sup> Хюфнер К. Реформирование высшего образования в объединенной Германии // Экономика образования. М.: Издательство Современного гуманитарного университета, 2002. № 6. С. 67-71.

<sup>11</sup> Ash M. G. German Universities Past and Future: Crisis or Renewal? Berghahn Books, 1997. 260 p.

<sup>12</sup> Pritchard R. Trends in the Restructuring of German Universities. Comparative Education Review. University of Chicago Press, 2006. Vol. 50. No. 1. P. 90-112.

тивно продвигать идею корпоративных университетов, собственных транснациональных программ обучения рабочих и выпускников вузов в жизнь.<sup>13</sup> А это дополнительно усиливало конкуренцию на рынке образовательных услуг, не касаясь уже крупных американских университетов, таких, как Массачусетский Технологический Институт, Гарвард, Калифорнийский технологический институт, Стэнфордский университет, Принстонский университет и т.д.

Присоединение к болонскому процессу в Германии оценивается далеко не однозначно: многие профессора оценивают данный процесс, скорее, как политический, поскольку принятие решения о вступлении Германии в болонский процесс с научным сообществом не обсуждалось. Многие университеты, на момент принятия условий болонской декларации, которая, к слову сказать, не является конвенцией, а рассценивается, согласно нормам международного права, как документ о намерениях, не могли просчитать всех последствий. Процесс «болонизации» должен был завершиться к 2010 году, но даже сегодня он не только не завершен, но, фактически, заторможен. Многие из положений Болонского соглашения в Германии были бойкотированы. Например, плата за обучение. В Германии существовал студенческий взнос, составляющий 200-250 евро в семестр, за который студент получал различные льготы и скидки на проезд по всей стране, на посещение национальных музеев, театров, концертных площадок, спортивных секций при университетах и т.д. В период с 2007 по 2013 года была введена дополнительная плата за обучение в размере, в среднем, 500 евро. По меркам европейских стран сумма небольшая. Но волнения студентов в 2009 году дали некоторым политическим партиям козырь в предвыборной кампании, которые сумели прийти к власти за счет обещаний отмены непопулярных мер. Что и было ими сделано в 2012-2013 годах.

Болонский процесс наметил **ряд негативных тенденций для немецких университетов, которые очевидны уже в настоящее время.**

Первая – это *снижение числа доли студентов, закончивших бакалавриат в таких специальностях, как математика, информатика и естественные науки.* В некоторых землях оно достигает почти 50%.

По мнению немецких коллег это тесно связано со второй тенденцией – *внедрением систем, регулирующих образовательный процесс.* Если ранее система высшего образования Германии, как и многие ев-

---

<sup>13</sup> Тагунова И. А. Образование в новых условиях развития глобализации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 1. С. 52.

ропейские системы, отличалась высокой степенью демократизации, вплоть до определения студентами своей образовательной траектории, когда обучение определяют обучающиеся,<sup>14</sup> то текущее состояние системы показывает четкую траекторию переноса образовательной инициативы со студента, на саму систему. За ее скобками остаются как преподаватели, так и студенты. Введенные повсеместно компьютерные системы самостоятельно распределяют студентов по курсам и преподавателям. В результате, студент, выбравший на свой вкус 10 программ, получает, в лучшем случае, в свой учебный план 2-3 выбранные им программы, а остальную систему определяет самостоятельно. Немецкие коллеги по этому поводу говорят следующее: *«Можно представить себе какие мотивированные студенты приходят ко мне на лекцию», «Система совершенно непрозрачная. Это ужасно и почему университет соглашается с этим, непонятно».*

Третья негативная тенденция – это *снижение академической мобильности студентов*. Парадоксально, но болонский процесс, задуманный, в том числе, с целью повышения мобильности, ее, в конечном счете, снизил. Строгое ограничение по срокам обучения отбивает у студентов желание ездить по программам обмена. Усиливается эта негативная тенденция еще и тем, что программы в университетах становятся более специализированными, дисциплины имеют разное содержательное наполнение. И студенту требуется время на то, чтобы перестроиться.

Кроме того, никто из них не гарантирован, что пройденный в другом университете курс будет зачтен преподавателем по месту постоянного обучения. Болонская декларация не предусматривает обязательного перезачета кредитных единиц, а только предлагает это реализовывать, поскольку сама по себе не только не может ограничить самостоятельность конкретного университета, но и ставит своей задачей укрепление автономии университета.

Четвертая негативная тенденция – это *серьезное усиление влияния административного аппарата*. Немецкие университеты, в отличие от многих других европейских университетов, строго разделяли управление и научно-образовательный процесс. Административный аппарат, возглавлял который университетский канцлер, существовал, фактически, параллельно, занимаясь исключительно вопросами админи-

---

<sup>14</sup> Нестерова Л. А. Инновационные тенденции развития высшего педагогического образования в Германии на современном этапе // Современное образование за рубежом: состояние и тенденции развития: сб. трудов по итогам круглого стола. Волгоград: ВГСПУ «Перемена», 2013. С. 115-118.

стрирования. Важные вопросы принимались ректором (в некоторых случаях эта должность называется президентской) и советом, состоявшим из профессуры, политиков, бизнесменов-работодателей, но повлиять на них мог и канцлер. Существовал так же сенат, куда входили только представители университета: студенты, профессора и обслуживающий персонал. Они так же могли одобрить или не одобрить решение ректора.

Должность декана и ректора была и остается выборной, но если ранее выборы проходили ежегодно и только в исключительных случаях ректор или декан могли остаться в должности 2-3 года, то со вступлением в болонский процесс эта процедура стала проводиться раз в 4-5 лет. Такое положение дел существенно расширило влияние ректора, повредив демократическим принципам управления в университете. Кроме того, часть полномочий от канцлера была передана ректору, а штат бюрократического аппарата продолжает увеличиваться.

**В своем развитии университеты Германии и система высшего образования, с момента становления и по сегодняшний день, пережили несколько серьезных реформ и трансформаций концепции «современного университета» (то, каким он должен был выглядеть в глазах современников).**

Первым этапом можно считать *становление в начале XIX века классического немецкого университета*, основанного на идеях Гумбольдта, имевших существенное отличие от средневекового европейского университета.

Вторым этапом стало *нивелирование степени влияния классических гимназий* и профессиональная специализация системы высшего образования, заложенная на рубеже XIX и XX веков.

Третий этап, национал-социалистический (1933-1945), *усиление национальной идеи в ущерб научной составляющей*.

Четвертый этап, охвативший 50-е – 80-е годы, представлял собой *вытеснение гумбольдтовской идеи интеграции образования и исследования из стен университета*, а так же постепенную массовизацию высшего образования.

Пятый этап явил собой *вестернизацию университетов восточных земель*, проходившую в первой половине 90-х годов XX века.

Шестой этап, начавшийся в конце 90-х годов XX века ознаменован *«болонизацией» и постепенным превращением университетов в финансово-бюрократическую машину* при серьезных попытках самоидентификации системы высшего образования. При этом часть немецких исследователей акцентируют внимание на третьей миссии не-

мецких университетов – трансфере технологий, тесной связи производства и университетов, правда, с учетом некоторых барьеров.<sup>15</sup>

В начале XXI века в отношении немецких университетов новой формации часто звучала критика о слепом копировании американской модели,<sup>16</sup> но она не совсем справедлива, так как некоторые ключевые аспекты системы высшего образования и механизмов ее регулирования остаются в Германии традиционными.

В системе сохраняется огромная роль государства при значительной свободе и независимости университетов, серьезные социальные гарантии профессорско-преподавательского состава, в частности, процедуры найма и увольнения профессуры, способствующие привлечению немецких ученых обратно из США в Германию, педагогическая составляющая, ориентированная не на узкую профилизацию, а на междисциплинарность многих учебных программ, бесплатное высшее образование, а так же перенос исследований в академические институты, при тесном сотрудничестве с университетами и многое другое.

В настоящее время, роль образования во всем мире переосмыслена и к нему предъявляются новые требования, хотя и от прежних задач образования никто не отходит.<sup>17</sup> Именно поэтому опыт Германии, при более глубоком изучении, поможет российским исследователям иначе взглянуть на некоторые факты и тенденции в современных процессах в области отечественного высшего образования. Это, во многом, обусловлено тем, что в современных условиях развития отечественной системы образования возобладала тенденция на приоритет сохранения собственных традиций образования.<sup>18</sup>

### Список литературы

1. Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX-начале XXI вв. // Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 5-11.

---

<sup>15</sup> Kruecken G. Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the «Third Academic Mission» at German Universities // International Journal of Technology Management. Inderscience Publishers, 2003. Vol. 25. No. 1-2. P. 18-33.

<sup>16</sup> Hochstetler T. J. Aspiring to Steeples of Excellence at German Universities // Chronicle of Higher Education. 2004. Vol. 50. No. 47. B10.

<sup>17</sup> Иванова С. В. О влиянии внешних условий и специфике принятия решений в отечественной системе образования // Ценности и смыслы. 2012. № 2. С. 14.

<sup>18</sup> Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX-начале XXI вв. // Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 5-11.

2. Воробьев Н. Е., Шачина А. Ю. Влияние философии И. Канта на развитие педагогической науки // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 5 (80). С. 110-114.
3. Иванова С. В. О влиянии внешних условий и специфике принятия решений в отечественной системе образования // Ценности и смыслы. 2012. № 2. С. 4-17.
4. Кант И. Спор факультетов. Собрание сочинений в 8-ми томах. – М.: Чоро, 1994. Т. 7. С. 58-135.
5. Козлов С. Эволюция французской образовательной модели в XIX веке // Отечественные записки. – М.: Фонд «Отечественные записки», 2013. № 4 (55). [Электронный ресурс]: URL:[http://www.strana-oz.ru/2013/4/evolyuciya-francuzskoy-obrazovatelnoy-modeli-v-xix-veke#\\_ftn1](http://www.strana-oz.ru/2013/4/evolyuciya-francuzskoy-obrazovatelnoy-modeli-v-xix-veke#_ftn1) (дата обращения 26.07.2014).
6. Лиотар Ж. Состояние постмодерна. – СПб.: Алетейя, 2013. 160 с.
7. Нестерова Л. А. Инновационные тенденции развития высшего педагогического образования в Германии на современном этапе // Современное образование за рубежом: состояние и тенденции развития: сб. трудов по итогам круглого стола. Волгоград: ВГСПУ «Перемена», 2013. С. 115-118.
8. Ридингс Б. Университет в руинах. – М.: Высшая школа экономики, 2010. 304 с.
9. Тагунова И. А. Образование в новых условиях развития глобализации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 1. С. 43-54.
10. Хюфнер К. Реформирование высшего образования в объединенной Германии // Экономика образования. – М.: Издательство Современного гуманитарного университета, 2002. № 6. С. 67-71.
11. Ammon U. The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities. Mouton de Gruyter, 2001. 471p.
12. Ash M. G. German Universities Past and Future: Crisis or Renewal? Berghahn Books, 1997. 260 p.
13. Bollag B. In Both East and West, Reunification Will Bring Big Challenges to German Higher Education // Chronicle of Higher Education. 1990. Vol. 37.No. 5. A1.
14. Hochstettler T. J. Aspiring to Steeples of Excellence at German Universities // Chronicle of Higher Education. 2004. Vol. 50.No. 47. B10.
15. Kruecken G. Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the “Third Academic Mission” at German Universities // International Journal of Technology Management. Inderscience Publishers, 2003.Vol. 25.No. 1-2. P. 18-33.

16. Pritchard R. Trends in the Restructuring of German Universities. Comparative Education Review. University of Chicago Press, 2006. Vol. 50. No. 1. P. 90-112.

17. Underhill J. Humboldt, Worldview and Language. Oxford University Press, 2013. 176 p.

18. Wagner D. L. The Seven Liberal Arts in the Middle Ages. Indiana University Press, 1983. 282 p.

*С.Л. Троянская, М.А. Петрова*

### **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ И СТИЛЯ МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

*В статье ставится проблема формирования культуры и стиля медиапотребления студентов в процессе образования. Экспериментальное исследование и анализ индивидуального стиля медиапотребления студентов показал, что личностный и профессиональный рост предполагает реализацию комплекса образовательно-воспитательных задач. А именно: формирование информационных компетенций, развитие рефлексивных способностей и критичности восприятия, мотивационной и волевой сфер личности.*

*Ключевые слова: медиапотребление, компетенции, индивидуальный стиль медиапотребления студентов, процесс образования.*

Информационное общество требует от человека сформированного отношения к различным сторонам действительности, самоопределения. Иначе информационное пространство «сделает» тебя и твою психику, говоря словами К. Юнга, по уровню среднего омассовленного индивида. Возрастающая мощь информационных технологий сводит к нулю все индивидуальные различия. Мы согласны с мнением философа В. Хесле, что целостность индивидуального сознания может быть достигнута лишь в результате его *контакта и противоборства* с миром. При этом надо понимать, что индивидуальное сознание не способно вобрать в себя все то, что кажется возможным.

Приходится признать, что современное медиaproстранство создаёт не только широкие возможности для оперативного доступа к широким базам данных, но и риск интоксикации сознания слабо структурированной, бесполезной и порой откровенно вредной информацией. Актуальность этого риска возрастает по мере формирования привычки к пассивно-бездумному поглощению медиапродукции, которая закла-



дывается еще в юном возрасте. Жизненно необходимо, используя весь потенциал образовательного пространства, планомерно развивать в обществе информационную культуру, позволяющую повысить осознанность восприятия и критичность оценивания медиапродукции. Парадоксально, но проблема развития индивидуальной *культуры медиапотребления*, при всей её актуальности, остаётся одной из слабо исследованных на сегодняшний день [4].

Вместе с тем отсутствие традиций осознанного медиапотребления и эффективной переработки информации весьма негативно отражается на качестве образовательного процесса. Большая часть современных молодых людей – учащихся общеобразовательных и профессиональных учреждений, имеет весьма отдаленные и размытые представления о приёмах критического анализа или структурно-содержательной систематизации накапливаемой информации, не обладает умениями и навыками, обеспечивающими эффективный самоконтроль в сфере потребления медиаинформации. При этом каждое новое поколение учащихся и студентов сталкивается с необходимостью освоения и когнитивной переработки всё большего количества информации, хранящейся на бумажных и электронных носителях в библиотеках, на Интернет-сайтах и порталах. Все эти ресурсы содержат в различных объемах как полезную, так и бесполезную, а иногда и явно деструктивную, отвлекающую от учебной деятельности информацию. Наиболее страдающей категорией в такой ситуации являются добросовестные школьники или высокомотивированные студенты современного ВУЗа. В своём стремлении собрать достаточное количество сведений по ключевым вопросам для их личностного или профессионального становления, они сталкиваются с избыточным количеством взаимодублирующих, слабо структурированных текстов, часто недостоверных, а также с необходимостью преодолевать отвлекающие стимулы-искушения, вызываемые «контекстной рекламой», «всплывающими окнами» и т.д.

Основоположником учения о психологии безопасности образовательной среды И. А. Бaeвой предложены разные плоскости анализа безопасности:

- 1) как процесса;
- 2) как состояния, обеспечивающего базовую защищенность личности и общества;
- 3) как свойства личности, характеризующего ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс противостояния (сопротивляемости) деструктивным воздействиям [1].

Внутренний ресурс противостояния вытекает, в первую очередь, из основного регулятора активности личности – потребностно-мотивационной сферы. Так как любой язык не содержит в себе всю полноту передаваемого знания/опыта, медиатекст целесообразно рассматривать лишь как стимул к познанию, как первичный опыт знания о чём-либо. Переживание всей полноты опыта/познания всегда привносит личностную окраску и неизбежно приводит к переосмыслению потребителем ранее полученной информации и коррекции исходно воспринятых смыслов. Научные факты и технологии обретают позитивные социальные смыслы только при условии сохранения и доминирования в индивидуальном и коллективном сознании *корневых или традиционных ценностей, как правило, передающихся с использованием тех или иных символических форм*. Устойчивая передача архетипически заданных образов от поколения к поколению осуществляется посредством взаимодополняемости символических и знаковых компонентов информации. Таким образом, процесс построения систематизированных научно-технических знаний и культурно укоренённых целостных представлений о мире всегда включает в себя феномен символической и знаковой комплементарности в отношении способов и форм производства и потребления информации.

Без направляющего и контролирующего воздействия со стороны образовательных и правовых институтов, развитие культуры медиапотребления может протекать по самым непредсказуемым сценариям. Не исключены и такие сценарии, при которых развитие информационной культуры не только отдельных личностей, но и целых этнических групп может пойти по тупиковому или откровенно деструктивному пути. В целях предупреждения такого рода явлений в рамках образовательных учреждений необходимо осуществлять **целенаправленное развитие культуры безопасного потребления информации**.

Являясь прямым следствием отсутствия культуры потребления информации, медиазависимость означает неспособность человека самостоятельно управлять привходящими информационными потоками и прерывать состояния бесконтрольной медиа-активности, препятствующие его социальной адаптации, личностной самореализации и пребыванию в состоянии эмоционального равновесия. По мере нарастания медиазависимости человек перестаёт регулировать своё поведение и контролировать информационные потоки и медиaprостранство тогда начинает управлять познавательными процессами индивида, стимулируя и направляя в патологическое русло его внимание, про-

цессы запоминания и мышления. Жизненно необходимо, на наш взгляд, используя весь потенциал образовательного пространства, планомерно «воспитывать» информационную культуру, что позволит повысить осознанность восприятия и критичность оценивания широкого ассортимента медиапродукции [2].

Так открытие новых возможностей медиапотребления в целях личного и профессионального роста может осуществляться лишь посредством постепенного и кропотливого **формирования в процессе образования следующих компетенций:**

1) способности активно использовать все возможные и доступные источники информации в процессе моделирования решений актуальных проблем;

2) способности гибко и оперативно анализировать поступающие медиатексты, считывая вложенные в них подтексты и выстраивая собственное видение контекста из внешне разрозненных единиц-сообщений;

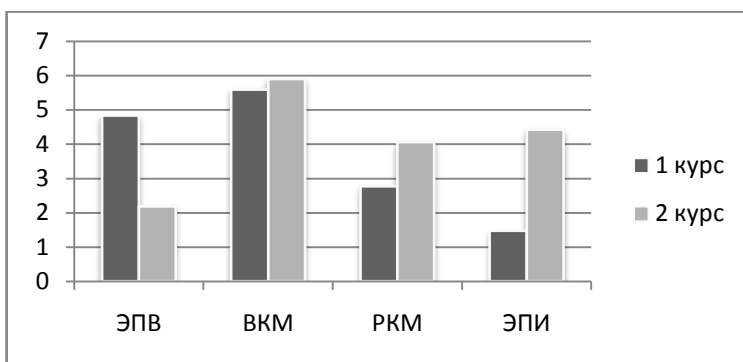
3) способности чётко осознавать и интерпретировать возникающие познавательные проблемы как «точки роста», как задачи, требующие и имеющие решение;

4) способности обобщать большие массивы тематически связанной информации и трансформировать их в принципиально новое сообщение, смысл которого не является механической суммой охваченных единиц информации;

5) способности поддерживать необходимое количество времени интеллектуально продуктивные состояния, обеспечивающие видение новых возможностей.

Совокупность этих информационно-познавательных компетенций определяет и формирует индивидуальный стиль медиапотребления студента.

Целью нашей опытно-экспериментальной работы являлось изучение индивидуального стиля медиапотребления (ИСМ) студентов 1 и 2 курсов Института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского госуниверситета и влияние процесса обучения на формирование информационно-познавательных компетенций для обеспечения безопасного медиапотребления. Было протестировано 29 студентов специальности «Психолого-педагогическое образование» первого года обучения, и эти же студенты на втором курсе с помощью опросника ИСМ (Ю. Долгов, А. Коповой, Г. Малюченко, В. Смирнов) [3]. Результаты представлены графически на рис. 1.



*Рис. 1. Динамика уровней ИСМ студентов первого и второго годов обучения*  
*ЭПВ – эмоционально-познавательная вовлеченность*  
*ВКМ – волевой контроль медиапотребления*  
*РКМ – рефлексивная критичность медиапотребления*  
*ЭПИ – эффективность поиска информации*

Из рис. 1 следует, что показатели по шкале ЭПВ понизились, а по трем шкалам – ВКМ, РКМ, ЭПИ повысились. Снижение результата по шкале ЭПВ означает, что уровень включенности респондентов в медиапространство от первого ко второму курсу падает, так же уменьшается мотивация к получению информации из таких источников как электронные СМИ (ТВ, Интернет). Все большая часть познавательной активности студентов связывается с книгами, журналами, и подобными источниками информации. Судя по всему, причиной снижения результата по шкале ЭПВ служит учеба в ВУЗе, она прививает привычку больше читать, получать информацию из книг, журналов, научно обоснованных источников.

Повышение результата по шкале ВКМ свидетельствует о том, что уровень развития у респондентов умений и навыков самоконтроля увеличивается в процессе обучения. Продуктивность расхода времени на поиск и обработку нужных данных растет, улучшается способность распределения и оптимизации времени, затрачиваемого на получение информации. Потребление медиаинформации в большинстве случаев приобретает все более целенаправленный, осознанный характер. Повышения результата по шкале РКМ означает, что критичность при восприятии медиаинформации у студентов к второму курсу повышается, а значит улучшается саморефлексия в отношении объективного значения и личностного смысла воспринимаемой информации. Повышается также способность к сравнительному анализу качества сообщений, исходящих из медиапространства, выделению конструктив-

ных идей, новых мыслей и т.д. Респонденты учатся улавливать истинное назначение медиасообщений, у испытуемых формируются своеобразные фильтры в восприятии и потреблении медиаинформации, формируется более высокая продуктивность медиапотребления. На рост результата этой шкалы, безусловно, влияет учеба в ВУЗе, так как студенты очень часто выполняют такие виды работ как доклад, реферат, курсовое проектирование, а это требует от них высокого уровня критичности при восприятии медиаинформации.

Повышение результатов по шкале ЭПИ свидетельствует о том, что у респондентов повышается уровень накопленных знаний, умений и навыков, позволяющих им ориентироваться в окружающем медиaprостранстве и выделять среди всех информационных потоков актуально значимую информацию. Формируется самостоятельность и критичность в выборе способов и путей поиска требуемой информации. Респонденты ориентируются в поисковых системах, в информационных ресурсах сетевых сообществ, уменьшается количество времени на поиск и обработку искомых данных, совершенствуются способы нахождения требуемой информации, оптимизируются пути её поиска, усваиваются новые, более эффективные технологии обработки базы данных.

Таким образом, сравнение полученных результатов показывает, как изменился стиль медиапотребления у студентов в течение одного года обучения в ВУЗе. Студенты все более отдают предпочтение научно обоснованным источникам информации, что связано с определенными типами заданий, получаемых на занятиях. Молодые люди продуктивнее расходуют свое время на поиск и обработку нужной информации. Медиапотребление носит у них целенаправленный характер, повышается критичность при восприятии медиаинформации. Повышается уровень знаний, умений, навыков способствующих хорошей ориентации в окружающем медиaprостранстве. Студенты все лучше овладевают способами поиска и обработки информации.

Обучающимся необходимо и далее повышать свою информационную компетентность, что, безусловно, является обучающей задачей. Развитие же рефлексивных способностей и критичности восприятия медиаинформации – это также и воспитательная задача учебного процесса в ВУЗе. Подводя итог вышесказанному, мы определили перечень необходимых информационно-познавательных компетенций, которые учащиеся могут и должны приобретать в процессе обучения и воспитания в вузе. В условиях экспансивного развития масс-медиа, с целью обеспечения безопасности медиапотребления усилия педагогов должны быть направлены на то, чтобы научить студентов:

1) внимательно отслеживать воспринимаемые потоки информации, осознанно их воспринимать и критично оценивать, автономно и оперативно дифференцировать поступающие сообщения по их актуальной значимости, источникам и причинам возникновения (**когнитивная задача**);

2) адекватно оценивать ценностно-смысловую нагрузку медиапродуктов, информационных сообщений, выделяя ключевые смыслы и сопоставляя вкладываемые в них ценности с собственной системой ценностей, а также теми ценностями, которые являются доминирующими среди их ближайшего окружения (**воспитательная задача**);

3) полностью или частично блокировать информацию, провоцирующую аффективные реакции, возникновение эмоционального дисбаланса, непродуктивных конфликтов с окружающими (**воспитательная задача совершенствования волевой и эмоциональной сфер**);

4) активно формировать и поддерживать наиболее полезную для адаптации и личностной самореализации информационную среду (**образовательно-воспитательная задача**).

5) формировать активную **субъектную позицию** студента в образовательном процессе. Внутренняя позиция личности есть условие развития *чувства личности*, способности к самостоянию, способности быть личностью.

Все эти задачи носят не только обучающий, но и воспитательный характер. Можно констатировать, что при условии наполненности образовательного процесса личностно-ориентированными воспитательными учебными ситуациями будет наблюдаться приращение социально-психологических, личностных и индивидуальных ресурсов безопасности человека, обеспечивающей его оптимальное психическое состояние и самореализацию. Полезным является также введение специальных учебных курсов по формированию стиля медиапотребления студентов или включение этой тематики в другие учебные курсы.

### Список литературы

1. Баева И. А., Лактионова Е. Психологическая безопасность образования глазами учителя//Народное образование. 2009. № 9. с. 112-118.

2. Баева И. А. Психологическая безопасность среды: условие активной работы и направление научных исследований//Вестник практической психологии образования, № 4 (13) октябрь-ноябрь 2007, с. 47-50.

3. Развитие культуры медиапотребления: социально-психологический анализ. // Под ред. Малюченко Г. Н. Копового А. С. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2009. 195 с.

4. <http://web.Ruscenter.ru/cont2/baeva.doc>. Психологическая защищенность и психологическая безопасность современного человека.

**ЦЕНТР ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ:  
ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ  
БЛАГОРОДНОЙ И ОДУХОТВОРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ**

*В статье освещается создание и работа Удмуртского регионального отделения «Центр Гуманной педагогики» в рамках кафедры педагогики и педагогической психологии УдГУ.*

*Ключевые слова: гуманная педагогика, учитель, образовательный процесс, воспитание.*

На базе Института педагогики, психологии и социальных технологий было основано 8 марта 2009 года Удмуртское региональное отделение Общероссийского Центра Гуманной педагогики как структурное подразделение Общероссийской общественной организации «Центр Гуманной педагогики». Оно создавалось для объединения в масштабах республики учителей ВУЗов, школ, училищ, лицеев, воспитателей детских садов, родителей, разделяющих идеи Гуманной педагогики. Отделение стало востребованным для обмена опытом с педагогами, работающими в русле реализации идей Гуманной педагогики в образовательном процессе, в том числе и гуманно-личностного подхода Ш. А. Амонашвили, для изучения наследия педагогов-классиков, для содействия развитию культурного и научного сотрудничества.

В рамках Центра Гуманной педагогики в настоящее время проводятся Республиканские педагогические чтения, на каждые из которых собирается множество участников из Удмуртии, соседних регионов и г. Ижевска. Каждые Чтения собирают более 200 педагогов, родителей, общественных деятелей. Центр ведет большую просветительскую работу со школами Ижевска, Увы, Воткинска, Глазова и т.д. Проводятся круглые столы, секции, лаборатории, мастер-классы по реализации гуманно-личностного подхода в вузовскую, школьную и семейную практику. Организуются встречи для студентов УдГУ со специалистами в области гуманной педагогики из разных городов. Студенты через научно-исследовательскую деятельность и практические занятия осмысливают вопросы гуманизации образовательного процесса и сами пробуют реализовывать эти идеи классической педагогики на учебных занятиях, а выпускники – в своей профессиональной деятельности. Кафедра педагогики и педагогической психологии активно участвует в содержательном и организационном аспектах работы Центра Гуманной педагогики и содействует его развитию и процветанию.

Главным событием, послужившим открытию Центра, стало подготовка и проведение на базе УдГУ и ИППСТ авторского семинара ака-

демике РАО, д.п.н., профессора МГПУ Ш.А. Амонашвили и д.п.н., профессора, академика Академии педагогических и социальных наук В. Г. Ниорадзе «Основы гуманно-личностного подхода к детям в образовательном процессе» (24-28 апреля 2009 г.). Этот семинар собрал более 400 человек участников из: г. Ижевска, районов и городов Удмуртии, представителей соседних регионов.

В гуманно-личностном подходе Ш. А. Амонашвили, Ребенок – это явление в нашей жизни, а не случайность, у него есть своя жизненная задача или уникальная миссия, и Ребенок несет в себе безграничную энергию духа. Гуманно-личностный подход к детям осуществляется также на осознании целостности природы ребенка и на понимании того, что в природе любого Ребенка заложены «природные движущие силы», которые управляют его устремлениями и действиями. Этими силами являются: страсть к развитию; страсть к взрослению; страсть к свободе.

Гуманно-личностный подход к детям в образовательном процессе ставит своей главной целью воспитание благородного человека в процессе обучения. И поэтому настоящий Учитель не должен испытывать чувство превосходства над своим подопечным, а должен помогать ему развиваться и сеять в нем чувство красоты, ответственности и мужества. На сегодняшний день в школах все чаще можно встретить детей с новым уровнем сознания, с врожденной способностью целостного восприятия образа и склонностью к любому виду творчества. И поскольку с ними не всегда просто выстроить взаимодействие, учителю приходится искать новые формы общения, что способствует совершенствованию самого педагога. И тогда девизом для такого учителя становятся слова Л. Н. Толстого: «Истинное воспитание ребенка – в воспитание самих себя».

Вот как отзываются об этом семинаре студенты 5 курса ИИЯЛ Романова Людмила и Рогознева Екатерина: «Нам посчастливилось быть участниками пятидневного семинара, проведенного Шалвой Александровичем Амонашвили в г. Ижевске в апреле 2009 г., который стал для нас ярким событием, перевернувшим наше педагогическое сознание. Вслед за Ш. А. Амонашвили мы считаем, что педагогика будущего – Гуманная педагогика, основными постулатами которой являются вера в возможности ребенка, раскрытие его самобытной природы, уважение и утверждение его личности, направленность на служение добру и справедливости».

Проведение семинара вызвало общественный резонанс, появились следующие статьи в прессе и СМИ, освещающие вопросы гуманной педагогики: газета «Удмуртская правда» от 13 марта 2009 г. «Весна в



Ижевске обещает быть гуманной» (В. А. Семибратова); газета «Протеже» – № 3 апрель 2009 г. «Улыбка моя, где ты?» (В.А. Семибратова); газета «Удмуртская правда» от 5 мая 2009г. «Белым воронам тысячи лет» (Г. Анищенко); газета «Удмуртский университет» от 31 марта 2009 г. (Н. В. Белокрылова); газета «Удмуртский университет» от 26 мая 2009 г. – «Диалоги о педагогике» (Н. В. Белокрылова); газета «Удмуртский университет» от 29 декабря 2009 г. «Педагогика как свет души» (Д. Ельцова и К. Пушина); сайт УдГУ; сайт ИППСТ; сайт «Моя Удмуртия» – www.Myudm.ru – Статья от 6 мая 2009 г. Интервью с Шалвой Александровичем Амонашвили (Ольга Сорокина).

Все эти события привели в дальнейшем к сотрудничеству с учителями школ, внедряющих идеи гуманной педагогики в практику. (Гуманитарный Лицей, Лицей № 41, школы № 7, 86, 35, 91 г. Ижевска; Школа № 15 г. Воткинска; школы г. Глазова и г. Можги).

Были сделаны доклады членами Центра о сути гуманно-личностного подхода к детям, сделаны сообщения по обзору Международных Педагогических Чтений в пяти школах города; на кафедре педагогики и педагогической психологии; в дошкольной системе образования (центр «Альтернатива»); «Городском методическом объединении учителей начальной школы»; д/с № 171; на августовских встречах педагогов начальной школы, русского языка и литературы, учителей ИЗО; в Институте усовершенствования учителей УР, перед студентами специальностей «социальная педагогика», «психология и педагогика». Освещение идей гуманной педагогики нашло свое отражение и в научных изданиях.

В итоге эти действия привели к организации и проведению первых Республиканских Педагогических Чтений на базе УдГУ и ИППСТ: «Чтобы дарить ребенку искорку знаний, учителю надо впитать море света» (20 ноября 2009 г). Чтения собрали более 200 участников из городов и районов Удмуртии, среди которых было много студентов из разных учебных заведений, были и педагоги-практики. Пленарное заседание было построено на поиске ответов о возможности реализации гуманного воспитания в разных образовательных средах. Был сделан акцент (ссылаясь на классика педагогики К. Д. Ушинского) на том, что «весь смысл гуманного воспитания есть воспитание духа». Такое воспитание должно стать неотъемлемой составляющей предметного обучения. При этом сам процесс учебы должен быть интересным и наполненным сотворчеством учителей и детей.

В докладах была обозначена новая семантика привычных в педагогике слов: учитель, урок, школа с позиций гуманно-личностного под-

хода. Было предложено поискать педагогические смыслы в новом переводе данных категорий: например, в переводе с санскрита слово «учитель» обозначает «душа света», а свет – это все то, что возвышает духовно-нравственную природу человека и человечества. Это вера, сострадание, преданность. Путь к Учителю Света состоит в расширении педагогического сознания, во вмещении духовной мудрости светочей человечества, классиков педагогики. Урок в новой семантике будет обозначать «свет, проливающийся на судьбу ребенка», и он, в свою очередь, является даром учительского сердца. Придет Учитель к ученику, улыбнется ему сердечной улыбкою и начнет великое таинство одаривания светом, что и есть урок. Зажгутся в ученике сердце и мысль, и устрелят его к великому познанию, и к познанию самого себя. Море света – это искренняя любовь педагога к ученику.

Мастер – классы были посвящены самым разнообразным темам педагогической практики, на которых своими методами работы в области гуманной педагогики поделились преподаватели УдГУ, педагоги школ и воспитатели дошкольной системы г. Ижевска и республики. На мастер – классах обсуждались следующие проблемы:

- Событийный подход к процессу воспитания как средство развития гуманно-компетентной личности (Е. М. Рогознева, Л. П. Романова – студенты 5-го курса ИИЯЛ, науч. рук. профессор Р. П. Кайшева).

- На основе представленного фрагмента урока участники мастер-класса обсуждали приемы гуманно-личностного подхода, суть событийного подхода в системе образования.

- «Невидимые дети»: отношения ребенок-взрослый в воспитательном пространстве» (О. А. Фиофанова, д.п.н., доцент каф. педагогики и пед. психологии ИППСТ УдГУ).

- Проблеме «невидимых детей» был посвящен просмотренный на мастер-классе фильм режиссера Э. Кустурицы. Педагоги попытались найти ответ на этот принципиальный вопрос, т.к. их основная задача – вовремя оказать поддержку ребенку, чтобы в его жизни не произошел надлом. «Все взрослые когда-то были детьми, но почему-то об этом забыли». Так почему?

- «Совесь – это болезнь или главный лекарь?» (Э. В. Батищева, учитель биологии МОУ СОШ № 89, г. Ижевска).

- Основная задача мастер-класса – не навязать определенную точку зрения, а заставить задуматься над самыми простыми, но вместе с тем фундаментальными вещами в педагогике.

- «Трудности во взаимодействии с подрастающими детьми». (Л. А. Вахрушева, педагог-психолог МОУ СОШ № 80 г. Ижевска).

- В результате обсуждения проблемы «отцов и детей» было выявлено, что недостаточно просто говорить ребенку о своей любви, необходимо совершать конкретные действия: для ребенка очень важен физический контакт, например, дружеское похлопывание по плечу, поглаживание, объятия; помимо этого нужно находить время для общения с ребенком, становиться его другом и помощником во всем.

В ходе остальных мастер-классов поднимались такие вопросы: как средствами предмета литературы создать необычный урок-размышление; обращаясь к такому жанру как детская песня, рассматривались содержательные смыслы основных категорий педагогики.

Таким образом, состоявшиеся первые Педагогические Чтения позволили набраться опыта, рассказать педагогам о своей деятельности, дать новый заряд энергии для работы в течение года.

В 2010 году кафедра педагогики и педагогической психологии, продолжила работу по осмыслению гуманной педагогики и реализации ее в образовательном процессе. Члены Удмуртского регионального отделения и студенты ИИЯЛ УдГУ стали участниками IX Международных Педагогических Читений по Гуманной Педагогике: «Чтобы дарить ребенку искорку знаний, учителю надо впитать море света» (9-11 января 2010 года, г. Москва). Впечатления от поездки на Чтения можно выразить словами их участниц – студенток 5 курса ИИЯЛ Романовой Людмилы и Rogозневой Екатерины: «Ценным для нас стал вывод, сделанный на основе прослушанных докладов в рамках работы круглого стола «Детям Света нужны учителя Света». Его можно сформулировать так: чтобы стать Учителем Света собственно-го развития недостаточно, необходимо также прислушиваться к мыслям, эмоциям, переживаниям, видениям Детей Света. Дети – проводники Учителя к истине... Мы признаем ценность и значимость ежегодных Международных Читений для развития Гуманной педагогики, потому что обмен опытом между учителями Гуманной педагогики, представителями разных стран важен не только для укрепления статуса этого направления, но и для привлечения единомышленников. Благодаря Читениям мы осознали значимость роли учителя в образовательном процессе».

В целом, изучение основ Гуманной педагогики все это время проводилось и в рамках учебных курсов «Педагогика», «Педагогическая антропология», «История образования и педагогической мысли», «История социальной педагогики». А также в учебно-исследовательской работе студентов УдГУ, в рамках курсовых работ и дипломных проектов.

Всегда очень важным бывает не только теоретический обзор любой концепции, но также живая практика. В этом плане очень удачной оказалась встреча студентов с носителями идей гуманной педагогики, с членами Международной общественной организации «Центр Гуманной педагогики» и «Родительская забота» (г. Москва) – М.И. Шишовой, К. Ш. Мансуровой и С. Н. Стекольниковой 19 ноября 2010 г. в стенах Удмуртского университета. У студентов и преподавателей ИППСТ была уникальная возможность задать волнующие их вопросы, услышать интересные примеры из жизни, познакомиться с движениями «Гуманная педагогика» и «Родительская забота» в рамках России и ближнего Зарубежья.

Поэтому логичным продолжением в конце 2010 г. стало проведение Вторых Республиканских Педагогических Чтений на тему: «Как любить детей». Очень символично, что они прошли в День Ребенка, – праздник российского масштаба в рамках правовой защиты детей и детства (20 ноября). Чтения собрали не меньше участников, чем предыдущие, только один г. Ижевск был представлен учителями из 68 школ, еще масштабнее была представлена география участников. Особенным в этих Чтениях стало то, что на Пленарном заседании прозвучал доклад Н. П. Годяевой, директора музея В. А. Сухомлинского при МОУ «СОШ № 2» пос. Ува, содержащий архивные данные об Увинском периоде учительства В. А. Сухомлинского. Известно, что школ в мире, где оставил свой организационный и методический опыт Василий Александрович всего две – это Ува и Павлыш. Тем интереснее и актуальнее звучал доклад Натальи Павловны, рассказывающий о педагоге-классике в самом начале его педагогической деятельности. В слайдах доклада была показана Книга приказов директора школы и эпистолярное наследие Василия Александровича. Участники Чтений с вниманием слушали рассказ о маме Василия Александровича, о нем как самом учителе и директоре. В дальнейшем, взаимодействие Увинской «СОШ № 2» и кафедры педагогики и педагогической психологии перерастает в тесное научное и учебное сотрудничество, что отражается в проведении совместных Педагогических Чтений в 2012, 2013 и 2014 гг. и проведении встреч студентов ИППСТ в рамках дней науки УдГУ с ученицами В. А. Сухомлинского – Зинаидой Васильевной Мезриной и Еленой Ивановной Гоголевой.

Одна из учениц, Елена Ивановна рассказала студентам о своих встречах с Василием Александровичем, его заботливым отношении к ученикам. Как он встречал детей 1 сентября на линейке, как вел у них

литературу, как интересно рассказывал материал урока, музицировал. Всегда был в гуще детей, хотел создать школу-сказку. На уроке если видел, что что-то не так с ребенком, не реагировал на это, а после урока просил остаться и говорил с ним очень искренне и заинтересованно. Елена Ивановна рассказала о трудном случае, когда ей приходилось подменять больную маму на работе и из-за этого пропускать школу. Василий Александрович заметил ее отсутствие и, вызвав к себе в кабинет, поговорил о дальнейшей учебе, предлагая ей работу технического секретаря в школе, но чтобы только она не бросала учебу. Этот случай и разговор запомнились на всю жизнь Е. И. Гоголевой. В последствии она стала учительницей и реализовывала на практике заветы как В. А. Сухомлинского, так и других талантливых педагогов, встретившихся ей в жизни.

Опыт этой встречи студенты представили на апрельской студенческой конференции в Удмуртском государственном университете. А преподаватели кафедры создали учебный фильм, отражающий идею передачи искры учителя-мастера его ученикам.

Вторые Педагогические Чтения поднимали вопросы о любви как могущественной силе воспитания, об истоках учительской и родительской любви, защите ребенка с помощью средств гуманной педагогики. Всех собравшихся интересовал вопрос именно «как любить детей и каждого Ребенка в отдельности, чтобы любовь стала самой действенной и доброй силой воспитания».

Завершились Чтения форумом: «Как любить детей». На форуме в живой форме состоялось обсуждение острых, проблемных педагогических ситуаций и были предложены варианты их разрешения с помощью методов гуманно-личностного подхода.

Живые фотографии с Чтений, комментарии участников, описание мастер-классов позволяют представить атмосферу единомышленников, где через опыт творческого взаимообогащения выявляются трудные педагогические ситуации, предлагается удачный опыт реализации форм и содержательных приемов гуманной педагогики.

В 2011 году состоялись юбилейные X Международные Педагогические Чтения в г. Москве. Лейтмотивом этого педагогического форума стали слова известного педагога-просветителя Януша Корчака: «Люби ближнего своего – это гармония, простор, свобода. Глянь вокруг – улыбнись!»! Атмосферу этого мероприятия можно передать словами Анастасии Скоселевой, студентки ИППСТ, участницы Чтений: «Для меня X Международные Педагогические Чтения стали первой научной конференцией высокого уровня. Именно здесь я почувст-

вовала атмосферу тепла, заботы, обмена мудростью. Поначалу было сложно слушать доклады пленарного заседания, которые длились два-три часа, но мастера так держали речь, что непрерывно хотелось слушать о том, что же такое гуманная педагогика? Для кого-то это просто словосочетание, но для многих из участников – это образ жизни, состояние души. Те, кто ездят на Чтения ежегодно, получают от них такое удовольствие и радость, что живут ими на протяжении всего года и ждут новых. И какое же это наслаждение – открыть для себя впервые гуманную педагогику, поверить в то, что учителя Света могут быть реальным явлением в педагогике, и начать в себе искать этот образ, возвращать его и воспитывать».

В ноябре 2011 года состоялись, уже ставшие традиционными, Третьи Республиканские Педагогические Чтения: «Учитель, вдохнови меня на творчество!». Они собрали по совокупности еще большее количество участников, чем Первые и Вторые Чтения. На Чтениях были апробированы новые формы работы, такие как: Лаборатории, Форум «Пути к творчеству», пленарное – в виде показа урока-диалога «Педагогическое созвездие: смыслы гуманно-личностного образования» силами студентов и творческих групп учителей города с анализом двух фильмов «Легко ли быть молодым?» (г. Рига, 1986 г.) и «Легко ли быть молодым?» (г. Москва, 2011 г.).

Традиционно нашли отклик у заинтересованной аудитории и два мастер-класса с привлечением студентов и магистрантов к интерактивным методам работы.

Аудиторию слушателей и активных участников Чтений составили: преподаватели УдГУ, учителя школ города и республики, родители, представители общественных организаций, студенты, магистранты, аспиранты, школьники.

Общая атмосфера Чтений была воодушевленная, радостная, одухотворенная. Творческий подъем чувствовался во всех формах реализации идей Чтений.

По итогам Чтений был издан Сборник «Профилактика правонарушений в молодежной среде»: Материалы научно-практического семинара в рамках III Республиканских Педагогических Чтений: «Учитель, вдохнови меня на творчество!» 19 ноября 2011 г. / Под ред. Т. Ф. Вострокнутовой, А. С. Сунцовой. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 184с. Вышел в печати в декабре 2011 г.

В июле 2011 года произошло еще одно важное событие в мире гуманной педагогики. Академической педагогической общественностью был принят Манифест Гуманной педагогики как программный доку-

мент, формулирующий основы концепции Гуманной педагогики и раскрывающий ее суть в аспекте новой философии образования. В нем освещены такие важные вопросы как роль учителя, антропологически новый тип ученика, педагогические стили учителя, духовный гуманизм, образовательная среда. Важный вывод Манифеста и Кодекса чести и служения учителя, который был принят на основе Манифеста – это самосовершенствование учителя. В связи с этим, весь 2012 год прошел под эгидой популяризации Манифеста Гуманной педагогики среди педагогической и родительской общественности.

Научная деятельность студентов специальности «социальная педагогика» в направлении гуманно-личностного подхода нашла свое отражение в научных докладах студенческой конференции в апреле 2012 года: «Реализация гуманно-личностного подхода в современной отечественной практике» и «Педагогика ненасилия» Иванова Екатерина и Шарыпова Ольга, II курс ИППСТ.

Важным событием работы Центра гуманной педагогики в 2012 г. стало проведение симпозиума «Воспитательный потенциал гуманной педагогики», посвященный Валерии Гивиевне Ниорадзе. Он состоялся в рамках очно-заочной научно-практической конференции с международным участием, посвященной XX-летию Института педагогики, психологии и социальных технологий: «Воспитание и безопасность: социальные, педагогические и психологические аспекты» (г. Ижевск).

Симпозиум собрал около сотни участников. В рамках него были использованы такие формы работы, как круглый стол: «Роль отца в воспитании ребенка», лаборатория: «Манифест гуманной педагогики – восхождение в будущее», два мастер-класса: «Уроки безопасности пушкинской сказки» и «Педагогика. Тезаурус образов».

Общая атмосфера симпозиума была радостная, одухотворенная, чувствовался творческий подъем. В рамках этого мероприятия был показан фильм «След учителя В. А. Сухомлинского в судьбе его учеников», который был позднее подарен ученицам В. А. Сухомлинского, ныне живущим в пос. Ува, г. Ижевске, отвезен в г. Павлыш и подарен музею в Павлышской средней школе.

В ходе конференции был издан сборник «Воспитание и безопасность: социальные, педагогические и психологические аспекты: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной X-летию Института педагогики, психологии и социальных технологий, куда вошли статьи участников симпозиума.

2013-2014 гг. год ознаменовался для Центра Гуманной педагогики г. Ижевска установлением дружеских и учебно-научных связей с ГГПИ им. Короленко, где был открыт Центр Гуманной педагогики.

На протяжении нескольких учебных лет пополнялась библиотека Удмуртского государственного университета и библиотечный кабинет при кафедре педагогики и педагогической психологии новинками из Антологии гуманной педагогики, книгами Ш. А. Амонашвили, В. Г. Ниорадзе, журналами «Три ключа». Кроме этого была осуществлена передача ряда книг по гуманной педагогике школьному музею В. А. Сухомлинского при МОУ «СОШ № 2» пос. Ува Удмуртской Республики и Центру Гуманной педагогики в г. Глазове.

Определенный импульс в углублении смыслов Гуманной педагогики появился у членов Центра Гуманной педагогики после участия в Тринадцатых Международных Педагогических Чтениях по теме «Учитель», проводимых в Грузии, в г. Тбилиси, в Тбилиском государственном университете (21-23 марта 2014 г.) Совместная работа с грузинскими коллегами и педагогами из разных уголков России и ближнего Зарубежья еще более раскрыла суть важных категорий Гуманной педагогики: духовного гуманизма, Ребенка и учителя. Очень важно было прикоснуться к цитадели зарождения Гуманной педагогики: а именно в Тбилиси в 70-80 гг. осуществлялся масштабный эксперимент на всю страну: в школу – с 6 лет, реализовывалась педагогика сотрудничества, новое понимание оценочной деятельности. Здесь писались известные каждому педагогу книги Ш. А. Амонашвили: «Здравствуйте, дети», «Как живете, дети?», «Единство цели».

Анализируя работу Центра Гуманной педагогики при кафедре педагогики и педагогической психологии, можно сделать вывод, что за период с 2009 по 2014 гг. сложились определенные традиции, произошло большее сплочение коллег, обозначилось проблемное поле исследований, сложилась эффективная система координации действий между руководством и членами кафедры, наметились определенные перспективы дальнейшей реализации гуманно-личностного подхода в высшем образовании.

Современное российское общество нуждается на сегодняшний момент в том, чтобы в науку, экономику, политику пришло поколение молодых людей, ориентированных на гуманизм и духовные ценности. Такая группа молодежи проходит свое становление в школе и ВУЗе. Для того, чтобы эти образовательные среды смогли выполнить свои



задачи, необходимы определенные педагогические условия. Нужен подготовленный к современным реалиям педагог с разносторонней профессиональной подготовкой, обладающий определенными личностными качествами, разнообразием методов воспитания и обучения, для создания атмосферы любви, доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения, в которой обучающийся охотно и легко принимает учебно-познавательную задачу. Студент, осознавая, как ценится его достоинство, самостоятельная мысль, творческий поиск, начинает стремиться к решению более сложных учебно-познавательных задач. Педагог должен постоянно проявлять веру в возможности и перспективы каждого ученика. Важно постоянно внушать обучающимся в целом и каждому студенту в отдельности, что все они способны и могут преодолеть трудности обучения. Преподаватель искренне радуется каждому успеху, выражает гордость за академическую группу, своих учеников. Все это и есть Гуманная Педагогика.

### **Список литературы**

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о Гуманной Педагогике – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002 – 464 с.
2. Амонашвили Ш. А. Школа жизни. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.
3. Борзенко И. М., Кувакин В. А., Кудишина А. А. Человечность человека: Основы современного гуманизма: Учеб. пособие для вузов. – Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. А. Г. Круглова и В. А. Кувакина. – М.: Рос. гуманист. о-во, 2005. – 390 с.
4. Манифест гуманной педагогики – Донецк: изд-во «Ноулидж», 2011. – 43 с.

*С. Л. Троянская*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ: ЕГО НАЗНАЧЕНИЕ И ОБРАЗЫ**

*Автором предложена ретроспективная идея включения музея и элементов музейной педагогики в современный вузовский образовательный процесс. Предложены образы педагогического музея института, определены направления его деятельности. Включение музея в вузовский образовательный процесс представляет собой путь формирования общекультурных и профессиональных компетенций студентов.*

*Ключевые слова: музей, музейная педагогика.*

Музей сегодня можно рассматривать как социальный институт, являющий собой образец восприятия классического наследия и современной культуры, ориентированный на развитие ценностных качеств личности, ее общекультурной компетентности. Использование музея в процессе образования и включение его в учебный процесс – один из конкретных путей и средств формирования общекультурных и некоторых профессиональных компетенций студентов.

Педагогические музеи ведут сбор, научное изучение, хранение и экспонирование памятников культуры, учебных наглядных пособий, документов, отражающих жизнь выдающихся педагогов, историю образования, его развитие и современную педагогическую деятельность. Эффективно работающие педагогические музеи не создаются на пустом месте, а работают при образовательных учреждениях и активно включены в учебный процесс [1]. Еще известный русский философ Н. Ф. Федоров считал музеи нравственно-воспитательными учреждениями, активно влияющими на цели и смысл человеческой деятельности, воплощающими в себе собор, хранилище, школу, способствующими формированию духовности и творческих начал. Н. Ф. Федоров указывал, что деятельность музея выражается не только в хранении, но в собирании, восстановлении и исследовании: «таким образом музей становится между учеными, производящими работу исследования, и всеми учебными заведениями; посредством их он собирает всех неученых и все младшее поколение, чтобы ввести их в область исследования, производимого учеными. Иначе сказать, музей есть исследование, производимое младшим поколением под руководством старшего. Он может быть открыт для всех только путем учения: вход в него ведет через учебные заведения, через которые только и может производиться собирание, т. е. воспитание и есть само собирание. И таким образом музей будет действовать душеобразовательно, делая всех и каждого музееобразным» [2]. Это не что иное, как *обоснование*, с философской точки зрения, необходимости *включения музея в образовательный процесс*.

В педагогическом музее ИППСТ вы не увидите древних окаменелостей, это не мертвое хранилище предметов давно ушедших дней, а пополняемая экспозиция, обновляемая студентами через сбор новых артефактов, оформление новых стендов.

Рассмотрим некоторые возможные **образы музея** и определим возможности педагогического музея в формировании образовательного пространства на примере созданного автором семь лет назад Педа-

гогического музея института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского госуниверситета:

1. Музей – *память*, хранилище материальных вещей, артефактов и знаков их пребывания: идей, эмоций, ценностных отношений. Русский философ Н. Ф. Федоров писал: «Всякий человек носит в себе музей, ибо хранение – закон коренной, предшествовавший человеку, действовавший до него». Отсюда – *мемориальное направление*, история факультета, его людей и идей. В музее объединены материалы о преподавателях, работающих и ветеранах. Вызывают интерес студентов материалы об Ишмуратове А. В. с его коллекцией тотемов и родовых знаков, исследователе обрядовой и культовой взаимопомощи удмуртов; П. Л. Горфункеле, участнике второй мировой войны с его письмами с фронта и наградами, трудами по психологии мотивации и воли; Шульге Б. Н. – первом ректоре УдГУ, основателе технологического образования.

2. Музей – *кунсткамера*, где собраны диковинки и уникальные вещи, коллекции. Педагогические задачи: удивить и заинтриговать, продемонстрировать, вызвать интерес, мотивировать на учебно-познавательную и исследовательскую деятельность, саморазвитие и самосовершенствование.

3. Музей – *атмосфера, дух, среда*. Музей работает с неодушевленными предметами, но так, чтобы оживить каждый такой предмет, заставить его говорить и сделать значимым для каждого зрителя. Как книга действует через слово, музей – через предмет, артефакт. Во всякий такой предмет вкладывается идея или комплекс идей, а сам музей делается богатейшим проводником их, действуя образами и в то же время совершенно конкретно. Это поле проблем музейной педагогики и педагога как посредника общения обучающегося и музейного предмета.

4. Музей как *социальный институт*, место формирования социальных эмоций и поведения. Имеет место нацеленность экспозиции на «анимацию» – одухотворение социокультурной среды, диалог музейного педагога со студентами. Сами студенты, изучающие музейную педагогику, разрабатывают и проводят экскурсии по музею с первокурсниками, овладевая навыками публичного выступления, коммуникативными, творческими. Музей, таким образом, органично включен в практикоориентированный учебный процесс.

В образовательной концепции института педагогики, психологии и социальных технологий музей рассматривается, *с одной стороны, как учебное подразделение*, осуществляющее организацию и проведение лекционных занятий в форме экскурсий, а также самостоятельной работы студентов на семинарских занятиях, выполнение курсовых и дипломных

работ по курсам: «Введение в специальность», «Педагогика», «История педагогики», «История психологии», «Музейная педагогика», «Социальная педагогика» для всех специальностей института. *С другой стороны, музей – это социальный институт, осуществляющий приобщение к ценностям – воспитание, это пространство общения и формирования общекультурных и профессиональных компетенций студентов.*

В образовательно-воспитательной деятельности музеев заложены большие возможности. Посредством своих материалов они способны эффективно воздействовать на формирование патриотических качеств личности, поликультурного сознания. Одновременно это важный вклад в воспитание личности способной к самовоспитанию и саморазвитию, в обогащение духовной жизни. Музей является местом, где человек не только приобретает знания, но и воспринимает накопленный исторический опыт, усваивает эстетические ценности, т.е. получает мировоззренческий и эмоциональный заряд.

На современного человека обрушивается огромный поток различной информации, но музеи обладают свойственным только им специфическим способом передачи информации. И в этом одно из главных отличий музея от иных общественно-культурных учреждений. К характерным особенностям музеев, выявляющим специфику способа передачи информации, относится то обстоятельство, что они оперируют подлинными источниками и культурными ценностями, делающими их информацию предметной, аттрактивной, способной создавать эффект непосредственного контакта с первоисточником, вызывать эмоциональный отклик.

Музеи как особый тип научно-просветительных учреждений отражают социальный подход к познанию и отражению мира, характерный для своего времени. Пропагандируя исторически значимые ценности культуры, используя их эффективно, они готовят молодежь свободно ориентироваться в огромном информационном пространстве.

Включение музея в вузовский образовательный процесс представляет собой конкретный путь реализации профессионального воспитания студентов как целенаправленного педагогического процесса формирования личностных качеств и позиции, профессиональной и культурной идентичности. Использование образовательных возможностей музейной педагогики и музея – хранилища культурных эталонов и опыта человечества с целью развития общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся представляется перспективным направлением и может успешно применяться преподавателями вузов, школ, социальными и музейными педагогами.

## Список литературы

1. Троянская С. Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности: Учебное пособие. – Ижевск: Ассоциация «Научная книга», 2007.
2. Федоров Н. Ф. Музей, его смысл и назначение. Сочинения. / Общ. Ред. А. В. Гулыга. – М.: Мысль. 1982. с 575-606.

*Е. А. Чиркина*

### **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ**

*В статье представлены результаты исследования эффективности дидактических средств в формировании эмоционального интеллекта специалистов сферы помогающих профессий, проведенного в рамках диссертационного исследования.*

*Ключевые слова: помогающая профессия, профессионально-личностное становление, эмоциональный интеллект, дидактические средства.*

В свете социально-экономических изменений, происходящих в нашей стране, возросла значимость помогающих профессий, к которым относят психологов, педагогов, социальных работников, врачей, юристов и других специалистов, в профессиональной деятельности которых востребован коммуникативный, в том числе и эмоциональный ресурс субъекта труда.

Подготовка будущих специалистов для сферы помогающих профессий в условиях модернизации высшего образования призвана обеспечить не только приобретение фундаментальных профессиональных знаний и умений, но и развитие субъектности, сущностных личностных сил, потенциальных качеств студентов, позволяющих им творчески решать задачи жизненного и профессионального значения [1].

Одним из аспектов подготовки студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий выступает процесс формирования эмоционального интеллекта (ЭИ) как совокупности способностей, знаний, умений и навыков, позволяющих человеку управлять собственными эмоциями и, анализируя ситуацию общения, создавать благоприятную эмоциональную атмосферу в процессе коммуникации.

В педагогической науке исследовались проблемы совершенствования профессиональной подготовки отдельных профессиональных

групп, объединенных под названием «помогающая профессия» (учителя, психологи, педагоги, медицинские и социальные работники и др.). Различным аспектам подготовки специалистов помогающих профессий посвящен ряд диссертационных исследований, в которых рассматриваются: индивидуально-психологические особенности студентов, выбирающих профессии данного направления [2, 3, 4, 5], особенности профессионального самоопределения [6, 7, 8, 9, 10], а также вопросы формирования профессионально-важных качеств [11, 12, 13, 14].

Системный анализ диссертационных исследований и научно-педагогической литературы, посвященных профессиональной подготовке специалистов помогающих профессий [13, 15, 16, 14], свидетельствуют о неопределённости педагогических условий формирования эмоционального интеллекта будущих специалистов в сфере помогающих профессий, которые, как установлено, не становились объектом специального исследования.

Таким образом, необходимость и целесообразность проведенного нами в 2008-2012 гг. исследования эффективности дидактических средств формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий была обусловлена:

а) недостаточной исследованностью проблемы подготовки студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий в процессе обучения в вузе (*социально-педагогический уровень проблемы*);

б) отсутствием научно обоснованных разработок по данному направлению в дидактике высшей школы (*научно-педагогический уровень проблемы*);

в) неопределенностью педагогических условий формирования эмоционального интеллекта студентов – будущих специалистов помогающих профессий, отсутствием методических рекомендаций для преподавателей по оптимизации обсуждаемого процесса (*научно-методический уровень проблемы*) [17].

Была сформулирована тема исследования: **«Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами».**

**Целью** исследования стала опытно-экспериментальная проверка эффективности разработанной и обоснованной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

**Объектом исследования** стал процесс профессиональной подготовки студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

**Предметом** – педагогические условия формирования эмоционального интеллекта у студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами.

Была сформулирована **гипотеза** исследования о том, что процесс формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий будет эффективным, если:

- определена специфика формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий как аспекта их профессиональной подготовки;
- выбраны и обоснованы дидактические средства, которые обеспечивают позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий;
- выявлены педагогические условия формирования эмоционального интеллекта и с их учетом разработана программа формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий;

С учетом вышеозначенных целей, объекта и предмета и гипотезы, были сформулированы задачи исследования:

1. Определить специфику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий как аспекта их профессиональной подготовки.

2. Проанализировав арсенал современных дидактических средств, выбрать из них те, которые обеспечивают позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

3. Выявить педагогические условия и, учитывая их, разработать программу формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами.

4. Опытно-экспериментальным путем проверить эффективность реализации педагогических условий и программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

Для решения обозначенных задач и проверки исходного предположения использовался комплекс методов научного исследования:

- *теоретические*: анализ философско-социологической, психологической, педагогической литературы по проблеме исследования; анализ нормативных документов по высшей школе и программно-методической документации;

- *эмпирические*: педагогический эксперимент; наблюдение; опрос методом анкетирования; метод самооценки; анализ продуктов творческой деятельности студентов;

- *статистические*: количественный и качественный анализ экспериментального материала; математическая обработка данных; графическая интерпретация результатов.

Методологическую основу исследования составили следующие подходы:

- компетентностный подход (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Г. С. Трофимова, А. В. Тутолмин, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.);

- личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, И. Б. Ворожцова, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. С. Якиманская, М. Г. Яновская и др.);

- гуманистический подход (Ш. А. Амонашвили, А. Маслоу, Ф. Пёрлз, К. Роджерс);

- акмеологический подход (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв, Н. В. Кузьмина, Г. С. Трофимова и др.);

- андрагогический подход (Б. М. Бим-Бад, С. Г. Вершловский, В. И. Гиначинский, С. И. Змеев и др.).

Теоретической основой исследования стали:

- теоретические вопросы содержания и средств обучения в отечественной педагогике (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, А. М. Новиков, П. И. Пидкасистый, Т. В. Сафонова, и др.);

- концепции активизации учебной деятельности студентов (К. А. Абульханова-Славская, В. П. Беспалько, Б. М. Бим-Бад, А. А. Бодалев, Е. В. Бондаревская, Н. В. Бордовская, А. А. Вербицкий и др.);

- теории оптимизации учебной деятельности в высшей школе (В. И. Каган, В. В. Сериков, Н. Ф. Талызина, А. В. Хуторской и др.);

- теории развития профессиональной компетентности (Л. И. Гурье, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, В. П. Овечкин, А. М. Павлова, Ю. Н. Семин, Э. Э. Сыманюк, Г. С. Трофимова, А. В. Тутолмин и др.);

- основные положения педагогики и психологии профессиональной деятельности (А. А. Баранов, М. М. Кашапов, В. Г. Кинелев, Е. А. Климов, Н. В. Клюева, М. М. Левина, В. С. Леднев, Н. И. Леонов, В. Е. Орел, К. К. Платонов, Ю. П. Поваренков, А. А. Реан, В. Д. Шадриков и др.);

- положения о развитии и становлении личности как субъекта деятельности, самопознания и саморазвития (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, И. Б. Ворожцова, Н. И. Леонов, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.);



- современные отечественные и зарубежные теоретические и эмпирические исследования эмоционального интеллекта (И. Н. Андреева, А. В. Карпов, Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков, М. А. Манойлова, И. Н. Мещерякова, Д. В. Ненашев, И. С. Степанов, А. С. Петровская, С. Ю. Чумакова, С. В. Шабанов, Д. Майер (J. D. Mayer), Р. Бар-Он (R. Bar-On), Д. Бояцис (Boyatzis, D), Р. Карузо (Caruso, R.), Д. Гоулман (D. Goleman), Х. Гарднер (H. Gardner), П. Салоей (P. Salovey);
- исследования в области образования взрослых (С. Г. Вершловский, С. И. Змеёв, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.).

Теоретические и методические выводы, представленные в диссертационном исследовании, были подтверждены на опытно-экспериментальной базе исследования.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступил ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск). Общая выборка испытуемых – 139 человек, обучающихся по следующим направлениям подготовки: «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Логопедия», «Клиническая психология», «Специальная психология», «Олигофренопедагогика», «Социальная педагогика», «Социальная антропология», «Юриспруденция».

В теоретической главе диссертационного исследования представлены результаты анализа литературы, материалов о роли эмоционального интеллекта в осуществлении профессиональной деятельности (А. В. Карпов, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова, И. Н. Мещерякова, Д. В. Ненашев, И. С. Степанов, А. С. Петровская и др.). Указано, что большинство исследований выполнено в области психологии и носит констатирующий характер. Вместе с тем, нами выявлено несколько работ педагогического плана. Так, И. Н. Мещерякова сообщает о формировании эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе. Остановимся и подробнее опишем технологию обучения студентов-психологов, предлагаемую И. Н. Мещеряковой.

Процесс развития эмоционального интеллекта у студентов-психологов можно условно разбить на пять этапов.

*Первый этап* – познание самого себя. В процессе самоосознания человек начинает «пробуждаться», делать интересные открытия в понимании своего внутреннего мира, своих эмоций и чувств. Это процесс, который позволяет по-новому рассмотреть себя и окружающих людей.

Если человек подавлял свои эмоции и вдруг понял, что адекватное их выражение полезно для дела и для него самого – это является пусковым механизмом для запуска процесса освоения эмоциональной компетентности.

Научиться управлять своими эмоциями и чувствами – *второй этап* развития эмоционального интеллекта. Умение контролировать эмоциональные состояния позволяет использовать эмоции для достижения поставленной цели. Самоконтроль зависит от осознания психологом того, что он чувствует в данный момент и какие испытывает эмоции, а также от понимания, что происходит вокруг. Самоконтроль предполагает наличие эталона, образца «идеального психолога» и получение знаний, сведений о контролируемых чувствах и эмоциональных состояниях.

Особое внимание на этом этапе уделяется развитию толерантных установок у студентов-психологов. Толерантность предполагает осознание человеком необходимости позитивного отношения к себе, осознание толерантной и интолерантной составляющих самого себя, овладение навыками позитивного взаимодействия в психологическом общении и с представителями других культур, этносов, носителей других образов жизни, мнений, точек зрения.

Умение управлять собой предполагает развитую психологическую наблюдательность, которая проявляется в умении подмечать малозаметные, существенные особенности людей. Наблюдательность предполагает развитую пытливість ума, любознательность и жизненный опыт.

На *третьем этапе* происходит развитие умения студентов-психологов распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнера по общению, т. к. психологу, сконцентрированному только на самом себе, трудно встать в положение другого, представить мир глазами другого человека.

Основу профессиональной деятельности психолога составляет механизм идентификации. Для идентификации необходима сильная эмоциональная связь и ориентация на другого человека, что, в свою очередь, будет повышать показатели продуктивности деятельности психолога.

Проблема осознания чувств и эмоций других людей относится к процессу целостного человековосприятия, т. е. созданию образа партнера по общению, который включает в себя все уровни психического отражения и зависит от мировоззрения воспринимаемого. Система взглядов преподавателя на объективный мир и место в нем человека, на отношение к окружающей среде и самому себе, убеждения, идеалы, ценностные ориентации – все это определяет характер взаимоотношений в психологической среде.

*Четвертый этап* развития эмоционального интеллекта студентов-психологов – овладение умением управления состояниями Партнеров по общению. Управление состоянием партнера подразумевает осуще-

ствление совокупности гуманистических индивидуализированных воздействий, выбранных психологом, направленных на предотвращение неблагоприятных состояний клиента. Для продуктивного управления состоянием другого человека необходима четкая цель, пути ее достижения, предвидение поведения, что возможно при наличии опыта анализа модели взаимоотношений.

Умение принимать решения, не ущемляя собственных интересов и не унижая другого – искусство, которым необходимо овладевать каждому студенту, желающему работать психологом.

*Пятый этап* формирования эмоционального интеллекта студентов-психологов – развитие психологического профессионализма.

Психологическая профессионализация – процесс, который начинается с момента выбора профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность. Профессия психолога предполагает перманентное самонаблюдение, самооценивание, самоосознания личности, рефлексии и самоконтроль.

Для осуществления продуктивной психологической деятельности психолог должен обладать знаниями о сильных и слабых сторонах своей личности и ее деятельности и о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда.

М. А. Манойлова в своем исследовании изучала представления о личности продуктивного педагога у родителей, учащихся, психологов и учителей; исследовались особенности развития эмоционального интеллекта педагогов с различным уровнем продуктивности деятельности и студентов; основные факторы развития эмоционального интеллекта педагогов.

И. С. Степанов определил психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности, делая акцент на особенностях личности руководителя, отмечая гендерный аспект исследуемой проблемы.

Таким образом установлено, что «эмоциональный интеллект» сравнительно недавно выявлен в структуре профессиональных умений специалиста помогающих профессий. Изучение феномена эмоционального интеллекта детерминировано необходимостью реализации субъект-субъектных отношений в будущей профессиональной деятельности специалистов сферы помогающих профессий.

В психологической литературе установлено, что **эмоциональный интеллект** (ЭИ) – это способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. В структуре эмоционального интеллекта некоторые исследователи выделяют два аспекта: внутриличностный и межличностный.

Так, по мнению Манойловой М. А., ЭИ – это интегративное понятие, состоящее из *эмоции* (психические процессы и состояния, связанные с инстинктами, потребностями, мотивами, которые отражают в форме непосредственного переживания значимости действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности), *интеллекта* (общей способности к пониманию, познанию и решению проблем, определяющей успешность деятельности) и *воли* (способности действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия, т.е. свои желания и стремления). Можно сделать вывод, о том, что воля в структуре ЭИ – средство подчинения эмоционального интеллектуальному. Воля объединяет эмоции и интеллект в концепции эмоционального интеллекта.

Исходя из данных определений, дано рабочее определение *«педагогического процесса формирования эмоционального интеллекта (ЭИ)»* как привития навыков осознания своего внутреннего состояния и партнёра по коммуникации, тренировка во взаимодействии с другим человеком дидактическими средствами, такими как:

- интерактивные методы обучения (АМО, деловые и ролевые игры, дискуссионные методы и др.);
- средства обучения (кино- и видеоматериалы, телепрограммы, Интернет-ресурсы, касающиеся специфики помогающих профессий;
- формы организации учебной деятельности (индивидуальная, групповая, коллективная и др.).

В структуре современных нормативных документов (ФГОС), регламентирующих содержание профессионального образования, определены содержание учебного предмета, место его в направлении получаемых знаний, а также перечень компетентностей или компетенций, которыми овладевает студент по мере усвоения материала учебных предметов. Анализ требований ФГОС по обсуждаемому направлению подготовки специальностей, в части их соответствия концепту «эмоционального интеллект» показал, что большая часть искомым компетенций не указана как обязательная к формированию. Поэтому, поставив в качестве цели экспериментальной программы формирование эмоционального интеллекта студентов, мы расширили дидактическую и формирующую возможности образовательного процесса по профессиональной подготовке специалистов означенной сферы.

Логика исследования потребовала определения и обоснования педагогических условий, способствующих процессу формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, к которым были отнесены следующие.

Первое условие предполагает вовлечение студентов в реализацию субъект-субъектной модели взаимодействия в системах «преподаватель - студент», «преподаватель - студенты», на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и поддержки в образовательном процессе. Педагогическая значимость этого условия заключается в реализации и соблюдении принципа субъектности.

Второе условие – создание ситуации педагогически организованного социального опыта с учетом личного выбора каждого обучающегося. Компетентность как результат образования формируется в специально организованной деятельности, в которой актуализируется приобретаемый в образовательном процессе субъектный опыт.

Третье условие – педагогическое сопровождение обучающихся при анализе собственного опыта, связанного с содержанием помогающей профессии. Изучение педагогической теории с опорой на имеющийся опыт при компетентностно-ориентированном обучении и соблюдении принципов андрагогики при обучении в вузе является требованием сегодняшнего дня.

В эмпирической главе диссертационного исследования представлено описание педагогического эксперимента по проверке эффективности реализации программы формирования эмоционального интеллекта у студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа: *констатирующий, формирующий, контрольный*.

На *констатирующем* этапе осуществлялся выбор диагностического инструментария для определения уровней сформированности эмоционального интеллекта студентов. Основным средством педагогической диагностики стала «Методика эмоционального интеллекта (МЭИ)» (автор: Манойлова М. А.). Специально для целей нашего исследования была разработана «Методика изучения выраженности отношений субъект-субъектного взаимодействия» (авторы: Чиркина Е. А., Копотев С. Л.).

Целью проведения констатирующего эксперимента стало определение исходного уровня сформированности эмоционального интеллекта студентов, специалистов в сфере помогающих профессий.

Все полученные результаты были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS версия 11.5 for Windows. Использовались методы непараметрической статистики, так как они не зависят от характера распределения данных: непараметрический критерий для несвязных выборок Манна-Уитни, критерий для связанных выборок Вилкоксона.

На констатирующем этапе было проведено исследование выраженности показателей сформированности компонентов структуры эмоционального интеллекта (внутриличностный; межличностный; интегральный показатель) студентов как в контрольной, так и в экспериментальной выборках. Проведенный сравнительный анализ показателей в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) выборках по критерию Манна-Уитни на начало эксперимента не выявил значимых различий в показателях (таблица 1, рис. 1).

Таблица 1

Достоверность различий показателей эмоционального интеллекта в КГ (n = 46) и ЭГ (n = 93) на констатирующем этапе эксперимента

№ п./п.	Показатели эмоционального интеллекта студентов	Средние ранги		Среднее значение		Критерий достоверности	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	U – Манна-Уитни	уровень значимости
1.	Внутриличностный	69,38	70,31	2,65	3,39	2110,5	p> 0,05
2.	Межличностный	70,65	69,68	4,23	3,53	2109,0	p> 0,05
3.	Интегральный показатель	68,93	70,53	6,56	6,92	2090,0	p> 0,05

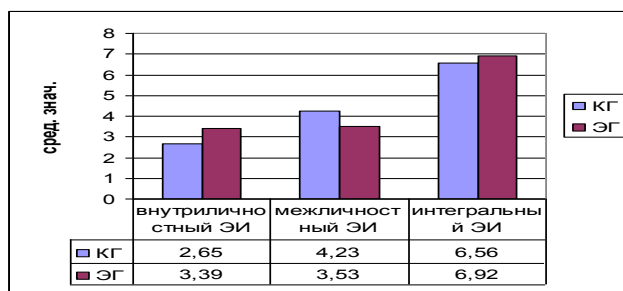


Рис. 1. Выраженность показателей ЭИ в КГ (n = 46) и ЭГ (n = 93) на констатирующем этапе эксперимента

На формирующем этапе педагогического эксперимента для студентов экспериментальной выборки (ЭГ) была реализована разработанная автором данного исследования программа формирования эмоционального интеллекта. Фрагмент программы представлен в таблице 2.

Студенты контрольной выборки (КГ) проходили обучение по традиционной программе у другого преподавателя.

Таблица 2

Фрагмент программы экспериментального обучения  
(на материале учебного предмета «Педагогика»)

Пара- ра- метр  Блок	Цели и задачи	Содержание	Методы	Формы	Средства
Подготовительный	Овладение навыками совместного принятия решения. Формирование умений коммуникативного взаимодействия	Анализ содержания научных текстов с последующим обсуждением. Решение педагогических ситуаций. Формулирование определений понятий	Дискуссионный метод	Групповая и микрогрупповая форма работы	Научные тексты, сказки, стихи
Коммуникативно-эмотивный	Формирования умений взаимодействия с партнером. Обучение приемам саморегуляции, управления эмоциями в процессе общения.	Решение проблемных ситуаций, нравственных дилемм. Идентификация с героем и «Встань на место другого». Создание ситуации выбора. Выбор задания для самостоятельной работы	Проблемные методы	Микрогрупповая, работа в диадах	Видеоматериалы, телепрограммы
Аналитико-рефлективный	Развитие способности к рефлексии. Формирование умений аналитической деятельности.	Выполнение творческих видов деятельности (составление коллажей, оформление творческой работы (Ода Детству и Клятва Педагога). Написание эссе «Учитель с большой буквы», «Каким меня хотели воспитать родители»	Ситуационный метод	Индивидуальная	Эссе, сочинения, коллажи

Студенты, изучая курс «Педагогика», выполняли вышеприведенные задания, участвовали в обсуждениях проблемных тем, занимались рефлексией своих переживаний по поводу прочитанных педагогических произведений, анализировали свой опыт, общались и сопереживали «другим».

На промежуточном этапе исследования логика выявления успешности реализации субъект-субъектной модели взаимодействия в системах «преподаватель - студент», «преподаватель - студенты» на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и поддержки в образовательном процессе потребовала разработки *«Методики изучения выраженности отношений субъект-субъектного взаимодействия»* (авторы: Е. А. Чиркина, С. Л. Копотев).

Опросник предназначен для получения мнения студентов экспериментальной выборки о выраженности отношений субъект-субъектного взаимодействия в системе «преподаватель - студент», «преподаватель - студенты» в учебном процессе. Процедура сбора информации максимально упрощена и может проводиться фронтально – листы с мишенями расположены на доске (в вертикали) и опрашиваемые все вместе выходят к доске и фиксируют свои ответы, оставляя на бланках метки (эффект – большой, если эта процедура осуществляется тогда когда студенты покидают аудиторию и своим оцениванием дают свое понимание сути происходящего в аудитории).

Опросник предлагался студентом для ответов несколько раз за время проведения экспериментального обучения. Этот опросник использовался после изучения первых тем по курсу, когда студенты получили представление о сущности педагогического взаимодействия и уже участвовали в дискуссии по определению эффективного способа установления педагогических отношений.

После первого предъявления опросника и получения обратной связи со студентами было организовано обсуждение степени эффективности данного диагностического средства (с их точки зрения – как будущих специалистов в сфере данного рода отношений). Таким образом, по мере предъявлений в разных учебных группах, опросник обрел свой сегодняшний вид: серия «мишеней», разделенных на сектора, каждый из которых имеет свое наполнение (позиция характера отношений).

Отношения для оценивания задаются по 10 критериям в характеристиках, противоположных по смыслу (антонимы, антагонисты) с целью соблюдения полярности диагностируемого показателя:

1. Субъект-субъектное взаимодействие / субъект-объектное взаимодействие.
2. Сотрудничество – соперничество.



3. Конкуренция – партнерство.
4. Диалог – монолог.
5. Недоброжелательность – доброжелательность.
6. Доверие – недоверие.
7. Осуждение – одобрение.
8. Поддержка – сопротивление.
9. Неприятие – принятие.

10. Предметность как оценка моих достижений личностью как оценка всего самого, а не только достижений (уважение личностной идентичности человека).

Для анализа результатов нами использовался только факт выбора того или иного полюса представленных отношений. Мы предположили, что используя созданное диагностическое средство, мы могли изучить в какой степени опытно-экспериментальная работа способствовала развитию субъектности испытуемых. Анализ работ студентов позволил установить, что именно ощущение студента себя как субъекта реального, только что прожитого взаимодействия и обсуждение его позволяет обрести (актуализировать) субъектный, личный, личностный опыт в выстраивании субъект-субъектных отношений, что является актуальным для избранной ими будущей профессиональной деятельности в сфере помогающих профессий.

**Опросник**  
**«Мишень отношений»**  
**(Методика изучения выраженности отношений,**  
**субъект-субъектного взаимодействия)**

Просим Вас дать оценку характеру отношения преподавателя к проведению занятия и его стилю управления педагогическим процессом в вашей группе.

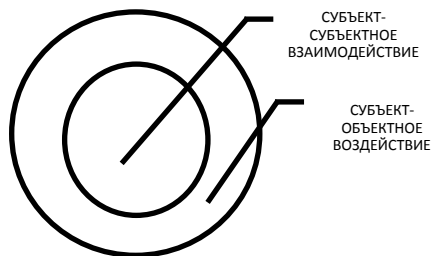
---

(Процедура анонимная.)

Отобразите, пожалуйста, свое мнение в пространстве каждой из представленных мишеней, указав его везде одним и тем же значком (крестик, звездочка, галочка...).

Спасибо за Ваше мнение и содействие учебному процессу!

Представлена одна «мишень», остальные – по аналогии.



Анализ полученных в ходе опросов сведений помогал нам, как организаторам, корректировать степень собственной активности в процессе организации педагогического взаимодействия с тем, чтобы обеспечить «самость» студентов и не препятствовать установлению субъект-субъектных взаимоотношений со студентом, а студентам – с преподавателем.

Сопутствующим результатом изучения курса «Педагогика» в контексте экспериментальной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий стала успешная сдача экзамена, удовлетворенность процессом освоения педагогического знания, овладения профессиональной компетентности.

Представим содержание *контрольного* этапа педагогического эксперимента. Его целью стала итоговая диагностика сформированности ЭИ студентов по завершению экспериментального обучения в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) выборках. Проведенный сравнительный анализ показателей в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) выборках по критерию Манна-Уитни на конец эксперимента выявлены значимые различия по изучаемым показателям (таблица 3, рис. 2).

Таблица 3

Достоверность различий показателей эмоционального интеллекта в КГ (n = 46) и ЭГ (n = 93) на контрольном этапе эксперимента

№ п.п.	Показатели Эмоционального интеллекта студентов	Средние ранги		Среднее значение		Критерий достоверности	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	U – Манна-Уитни	уровень значимости
1.	Внутриличностный	48,09	80,84	2,37	7,24	1131,0	$p \leq 0,05$
2.	Межличностный	58,28	75,80	4,17	6,14	1600,0	$p \leq 0,05$
3.	Интегральный показатель	47,58	81,09	6,59	13,42	1107,5	$p \leq 0,05$

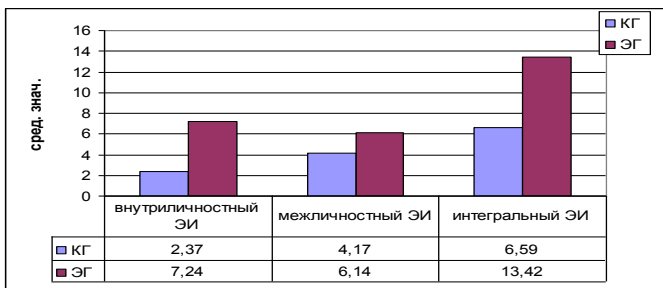


Рис. 2. Выраженность показателей ЭИ в КГ ( $n = 46$ ) и ЭГ ( $n = 93$ ) на контрольном этапе эксперимента

У студентов экспериментальной выборки (ЭГ) показатели ЭИ выше, а сравнение этих показателей (констатирующий – контрольный этапы) по критерию Вилкоксона показывает позитивную динамику показателей ЭИ (внутриличностный, межличностный и интегральный) (таблица 4, рис. 3).

Таблица 4

Динамика изменения показателей ЭИ в группе ЭГ ( $n = 93$  чел) констатирующий – контрольный этап

Показатели эмоционального интеллекта	Среднее значение		Уровень значимости
	констат.	контрол.	
1. Внутриличностный	3,39	7,24	$p \leq 0,05$
2. Межличностный	3,53	6,14	$p \leq 0,05$
3. Интегральный показатель	6,92	13,42	$p \leq 0,05$

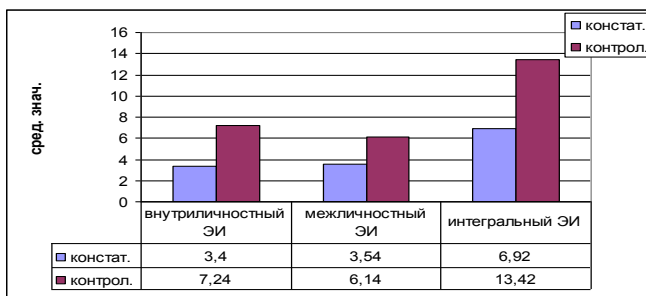


Рис. 3. Динамика изменения показателей в группе ЭГ (93 чел) констатирующий – контрольный этап

На рис. 3 наглядно представлены изменения, которые произошли в структуре личности испытуемых экспериментальной выборки по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

В соответствии с результатами диагностики на констатирующем и контрольном этапах эксперимента нами была выделена иерархия уровня сформированности интегрального показателя ЭИ в экспериментальной (ЭГ) выборке студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий (таблица 5, рис. 4).

Таблица 5

Уровень выраженности интегрального показателя ЭИ в ЭГ (n =93)  
на констатирующем и на контрольном этапах эксперимента

Уровень выраженности Интегрального показателя ЭИ	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	73,12% (68 чел.)	52,69% (49 чел.)
Средний	16,13% (15 чел.)	27,96% (26 чел.)
Высокий	10,75% (10 чел.)	19,35% (18 чел.)

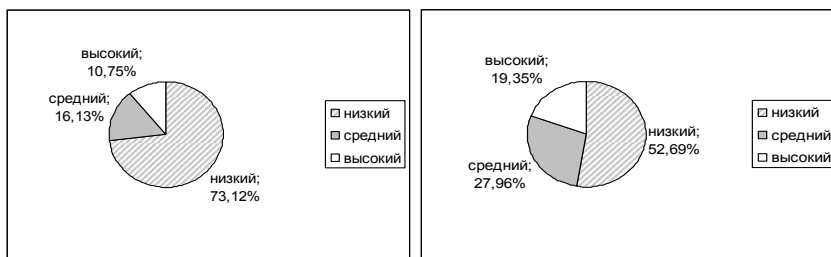


Рис. 4. Диаграмма данных уровневого анализа показателей сформированности интегрального показателя ЭИ в ЭГ (n = 93) на констатирующем и на контрольном этапах эксперимента

Как видим (таблица 5, рис. 4), по итогам экспериментального обучения испытуемые перешли на более высокий уровень сформированности эмоционального интеллекта. На высоком уровне на начало экспериментального обучения было 10,75 %, на конец – стало 19,35 %; на среднем уровне до внедрения в образовательный процесс программы экспери-

ментального обучения было 16,13 %, после реализации экспериментальной программы стало 27,96 %, т. е. почти вдвое больше. Количество испытуемых экспериментальной выборки увеличилось на высоком уровне более, чем на 20 %, что является достаточно убедительным доказательством эффективности экспериментальной программы

Анализ полученных данных позволяет констатировать, что реализация экспериментальной программы позитивно влияет на процесс формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий. Проведенный качественный и количественный анализ результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута.

Были подведены общие **итоги** исследования: обозначены основные выводы, сформулированы научная, теоретическая и практическая значимость исследования:

Доказано, что формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами осуществимо, если используются возможности образовательного процесса в вузе, такие как содержание дисциплин профессионально-педагогического цикла.

Доказано, что выявленные инновационные дидактические средства, такие, как активные методы и формы работы, отбор содержания обучения, учитывающего специфику помогающих профессий, обеспечивают позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

Доказана эффективность реализации выявленных педагогических условий и экспериментальной структурно-содержательной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами в процессе овладения общепедагогическими знаниями.

Доказано, что программа формирования эмоционального интеллекта студентов эффективна, так как количественные и качественные данные диагностики показателей сформированности этого компонента профессиональной компетентности студентов демонстрируют достигнутые положительные результаты, а именно, рост показателей сформированности эмоционального интеллекта: внутриличностного, межличностного и интегрального, а также уровня сформированности интегрального показателя эмоционального интеллекта у студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий в процессе экспериментального обучения.

### **Научная новизна исследования:**

- Выявлена специфика процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, заключающаяся в том, что помимо традиционных средств используются возможности образовательного процесса в вузе, такие как содержание дисциплин профессионально-педагогического цикла и др.
- Выявлены дидактические средства, обеспечивающие позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.
- Определены педагогические условия формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.
- Разработана и обоснована программа формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, состоящая из трех блоков (подготовительного, коммуникативно-эмотивного и аналитико-рефлексивного), каждый из которых дидактически обеспечен и содержательно наполнен с учетом последних достижений теории обучения.

**Теоретическая значимость** исследования определяется тем, что:

- В научный обиход введено понятие «эмоциональный интеллект специалиста в сфере помогающих профессий» как показателя эмоциональной составляющей профессиональной компетентности специалиста помогающей профессии, что обусловлено спецификой содержания профессиональной деятельности специалиста данного направления подготовки.
- Обоснована возможность применения принципов андрагогики и идей компетентностного подхода в подготовке специалистов сферы помогающих профессий.
- Обоснованы педагогические условия формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий в учебной деятельности.
- Систематизированы используемые дидактические средства, обеспечивающие позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке специалистов в сфере помогающих профессий.

### **Практическая значимость исследования:**

- Создана и внедрена в образовательный процесс ряда вузов Удмуртской республики структурно-содержательная программа формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами.

• Материалы диссертационного исследования используются в системе профессиональной подготовки студентов в педагогических, психологических и медицинских учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования (специалитет, бакалавриат и магистратура) и могут найти применение при подготовке и переподготовке в области социальной работы, социальной психологии, медицины, образования и др.

### Список литературы

1. Чиркина Е. А. Содержание учебного предмета как условие профессионально-личностного становления специалиста в сфере помогающих профессий / Е. А. Чиркина // «Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та (серия Психология. Педагогика)». – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012, – Вып. 1(8). – С. 318-321.

2. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: дис. д-ра психол. наук / Темнова Лариса Витальевна. – М., 2001. – 325 с.

3. Садовская Т. Д. Самоотношение педагога как условие его профессионального и личностного развития: автореф. ... дис. канд. пед. наук / Садовская Татьяна Леонидовна. Екатеринбург, 2001. – 20 с.

4. Савенкова И. А. Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов – будущих психологов: дис. канд. психол. наук / Савенкова Ирина Анатольевна. Тамбов, 2002. – 175 с.

5. Байметов В. А. Диалог в профессиональном самоопределении (в контексте психологического консультирования по выбору профессии): автореф. ... канд. психол. наук. / Байметов Владимир Александрович. М., 1990. – 26 с.

6. Черникова Т. В. Психолого-педагогические основания профессионального развития специалистов образования и социальной работы: автореф. д-ра психол. наук / Черникова Тамара Васильевна. – М.: 2005. – 51 с.

7. Цветкова Н. А. Профессиональное самоопределение личности на разных этапах становления профессионала: дис. канд. психол. наук. / Цветкова Наталья Афанасьевна. – М.: 2000. – 180 с.

8. Лямина Е. А. Психологическое содержание личностного и профессионального самоопределения студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук / Лямина Елена Александровна. – М.: 2000. – 159 с.

9. Кузнецов И. Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях: дис. ... канд. психол. наук / Кузнецов Игорь Юрьевич. – М.: 2000. – 141 с.

10. Милакова В. В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социономического типа: автореф. Дис. ... канд. психол. наук / Милакова Валентина Викторовна. Астрахань, 2007. – 24 с.

11. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук / Ю. Н. Емельянов. – СПб.: СПбГУ, 1992.

12. Кудрявцева Г. А. Развитие коммуникативной компетентности социального педагога в процессе его профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Кудрявцева. – Магнитогорск: – Изд-во МГПИ, 1998. – 17 с.

13. Ненашев Д. В. Коучинг как эффективная технология формирования эмоциональной компетентности будущих менеджеров: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д. В. Ненашев. – М., 2009. – 159 с.

14. Трофимова Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г. С. Трофимова. – СПб.: СПбГУ, 2000. – 397 с.

15. Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Петровская Анастасия Сергеевна. – Ярославль, 2007. – 207 с.

16. Степанов И. С. Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности: на примере лиц, занимающихся управленческой деятельностью: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Степанов Игорь Сергеевич. – Новосибирск, 2010. – 24 с.

17. Чиркина Е. А. Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. – Ижевск, 2012. – 166 с.

*И. А. Очкурова, аспирант*

## **ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

*В статье описывается проведенное исследование инновационного потенциала студентов. Выделяется сущность и компоненты инновационного потенциала.*

*Ключевые слова: инновационный потенциал студентов, компоненты инновационного потенциала, инновационная направленность, инновационная компетентность, инновационная креативность.*



Российское государство и общество в настоящее время переживают период реформирования всех сфер жизнедеятельности. Целью этих реформ является создание сильного и стабильного государства, формирование устойчиво развивающегося общества. Все более актуальной становится проблема подготовки кадров, способных эффективно работать в высокотехнологическом производстве XXI века в условиях глобализации экономики, экономической, культурной, общественной кооперация различных стран.[1]

В связи с этим в Стратегии инновационного развития Российской Федерации было введено понятие «инновационной личности» и описаны требования к ней. Одной из ключевых задач Стратегии выступает создание и развитие среды благоприятной для инноваций. Перед системой образования на всех этапах, начиная с дошкольного, стоит задача ориентации на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности [3]. Показателем готовности к инновационной деятельности является высокий уровень инновационного потенциала личности. Современные научные исследования определяют потенциал как общенаучную категорию, означающую «совокупность имеющихся средств, ресурсов, возможностей в чем-либо». Эверетт Хаген ввел понятие инновационной личности как предпосылки усиления экономического роста.

Исследователями разработан ряд теорий инновационной личности (А. Инкелес, Д. Мак-Клеланд, Э. Хаген, П. Штомпка и др.), которой присущи следующие черты: 1. Открытость экспериментам, инновациям и изменениям. 2. Готовность к плюрализму мнений и к одобрению этого плюрализма. 3. Ориентация на настоящее и будущее, а не на прошлое. 4. Уверенность и способность современного человека преодолевать создаваемые жизнью препятствия. 5. Планирование будущих действий для достижения предполагаемых целей как в общественной, так и личной жизни. 6. Вера в регулируемость и предсказуемость социальной жизни. 7. Чувство справедливости распределения, т.е. уверенность в зависимости вознаграждения не от случая, а от ответственности мастерству и вкладу. 8. Высокая ценность образования и обучения. 9. Уважение достоинства других, включая тех, у кого более низкий статус или кто обладает меньшей властью.

Инновационный потенциал человека В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский, О. М. Краснорядцева рассматривают как личностный ресурс, который при соответствующих условиях может проявить себя в качестве базального основания для инициации инновационного поведения [2].

В инновационный потенциал они включают:

1. Личностные качества: толерантность к неопределенности, способность к оправданному риску, ответственность, потребность в самореализации, мотивация достижения, рефлексивность, креативность.

2. Проектную, коммуникативную, информационную компетенции.

3. Витальность (особенности ценностно-смысловой организации жизненного мира, жизнестойкость, суверенность, трудоспособность, мобилизационный потенциал, уровень саморегуляции, ориентация человека на определенное качество жизни).

Е. А. Шмелевой было дано определение инновационного потенциала личности как субъекта и участника психолого-педагогической деятельности в научно-образовательной среде педагогического вуза. Он представляет собой *интегративную* характеристику личности в совокупности личностных свойств, качеств и способностей, обеспечивающих ее психологическую готовность генерировать новые формы деятельности по созданию, освоению и распространению инновационных образовательных продуктов, а также саморазвитие и личностный рост как стратегический фактор продуктивной педагогической деятельности. [4]

Значительное количество исследований посвящено выделению инновационных качеств педагога, главными из которых являются: способность к творчеству, ответственность за принятие решений, ориентацию на развитие. [4]

Анализ исследований, посвященных изучению инновационного потенциала личности, позволил выделить структурные компоненты его развития: инновационная направленность, инновационная компетентность, инновационная креативность.

Основываясь на полученных в ходе теоретического анализа структуры и содержания инновационного потенциала личности, в феврале 2014 года нами было проведено исследование, направленное на выявление уровня развития компонентов инновационного потенциала студентов Удмуртского государственного университета разных направлений подготовки. Для исследования компонентов инновационного потенциала были выбраны следующие диагностические методики: Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабян); Шкала толерантности к неопределенности МакЛейна (версия Осина); Тест смысло-жизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев); Диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник); Диагностика социально-коммуникативной компетентности; Потребность в достижении цели (Ю. М. Орлов).

На этапе изучения проблемы была выдвинута гипотеза, предполагающая, что степень выраженности компонентов инновационного по-

тенциала студентов определяется: направлением и уровнем подготовки студентов; особенностями организации учебной и внеучебной деятельности в рамках института/факультета; активностью участия студента в проектной деятельности; а также, что уровень инновационного потенциала студентов бакалавриата выше, чем студентов специалитета.

Выборка, общим количеством 120 человек, была представлена участниками студенческих объединений (30 человек), студентами бакалавриата (60 человек), студентами специалитета (15 человек), студентами магистратуры (15 человек). Кроме того, в каждой группе присутствовали участники проектной деятельности.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. Порядка 100 % студентов обладают низким уровнем толерантности к неопределенности, что свидетельствует о преимущественном негативном отношении к неопределенным ситуациям, склонности настороженно относиться к своим успехам. Для этих студентов характерна высокая тревожность, нерешительность, пессимистичность.

2. Большинство испытуемых характеризуется низким уровнем креативности. Наиболее низкие показатели выявлены по шкале «Сложность» и «Воображение».

3. 100 % испытуемых обладают высокими баллами по шкале «Результат» теста смысловых ориентаций. Данный показатель отражает отношение к пройденному отрезку жизни. Испытуемые оценивают его как продуктивный и осмысленный. Учитывая достаточно низкий показатель по шкалам «Цели» и «Процесс», можно предположить, что респонденты ориентированы на достижения прошлого, при этом не создавая планы на будущее.

4. У большинства испытуемых в мотивации доминирует стремление избегать неудачи, а не стремление к успеху.

5. Существуют различия в уровне инновационного потенциала участников студенческих объединений (более высокие показатели) и студентов, не принимающих активного участия во внеучебной жизни университета. В тестах «Толерантность к неопределенности», «Смысловые ориентации», «Диагностика личной креативности» выявлены различия в пользу участников студенческих объединений.

6. Студенты, занимающиеся созданием социальных проектов характеризуются более позитивным и толерантным отношением к новизне, более склонны к риску и любознательности в творческой деятельности нежели студенты, не принимавшие участия в создании и реализации социальных проектов.

7. Студенты бакалавриата, специалитета и магистратуры не имеют значимых различий в степени развитости компонентов инновационного потенциала.

8. Студенты естественнонаучного и гуманитарного направлений подготовки не имеют значимых различий в степени развитости компонентов инновационного потенциала.

Основываясь на полученных в ходе исследования данных, можно отметить, что относительно требований, предъявляемых социокультурной и образовательной ситуацией к современным студентам, они не обладают достаточным уровнем инновационного потенциала. Большинство показателей степени развитости компонентов инновационного потенциала всей выборки студентов находятся на уровне среднем или ниже среднего. Стоит обратить внимание на то, что большинство студентов испытывают тревогу в неопределенных ситуациях, характеризуются нерешительностью, пессимистичным настроением к собственному успеху. Толерантность к неопределенности – достаточно значимый показатель, так как инновационная деятельность не может осуществляться в привычных условиях с использованием стандартных средств.

Проанализировав полученные результаты и сравнив между собой все выборки испытуемых мы можем говорить о том, что гипотеза, выдвинутая на начальном этапе исследования, подтвердилась частично.

1. Как указано выше, участники студенческих объединений, а также студенты, принимающие участие в разработке и реализации социальных проектов в рамках учебной и внеучебной деятельности обладают более высоким уровнем развитости компонентов инновационного потенциала.

2. По данным нашего исследования особенности организации учебной и внеучебной деятельности в рамках факультетов различных направлений подготовки на сегодняшний день не оказывает решающего влияния на уровень выраженности компонентов инновационного потенциала студентов.

3. Студенты бакалавриата и специалитета характеризуются приблизительно равным уровнем инновационного потенциала.

На наш взгляд, проведенное исследование позволило вскрыть проблемные места в сегодняшней системе образования. Несмотря на то, что переход на многоуровневую систему считается состоявшимся, содержание и формы работы со студентами не всегда соответствуют требованиям компетентностного подхода, о чем свидетельствуют сравнительные результаты диагностики студентов специалитета и бакалавриата. Социальный заказ на студента, обладающего высоким уровнем инновационного потенциала пока не нашел должной реализации.

Полученные результаты доказывают необходимость пересмотра форм, методов и содержания обучения, а также поиска механизмов, способствующих развитию инновационного потенциала студентов.

### **Список литературы**

1. Далингер В. А. Проблемы подготовки бакалавров и магистров в педагогическом вузе в условиях многоуровневой системы образования // Известия МАН ВШ. – М.: Изд-во МГУ, 2012. – № 1 (59). – С. 7-14.
2. Психология инновационной деятельности: тезаурус (словарь, охватывающий специфику профессиональной лексики) / Сост. Э. В. Галажинский, В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева. Томск: Изд-во ТГУ, 2009. 24 с.
3. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года.
4. Шмелева Е. А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: Автореф. дисс., Нижний Новгород: 2013.

*Э. Р. Хакимов*

### **СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Современное общество характеризуется разнонаправленными сложно взаимодействующими процессами унификации и диверсификации, глобализации и поликультурализма. Эти процессы вызывают существенные изменения в системе образования как основном институте целенаправленной социализации молодого поколения. Одно из таких изменений – поликультурное образование, сущностью которого является сопряжение нескольких культурных традиций в содержании, методах и организационных формах образования, приводящее к признанию обучающимися явлений культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности, к присвоению ими образов культуры и человека как результатов творческого межкультурного взаимообогащения.

Поликультурное образование первоначально возникло как отклик на запрос социальных групп этнических меньшинств в обеспечении гармоничного приобщения детей одновременно и к культуре группы большинства, и к собственным культурным традициям. Однако в последнее время признается продуктивность поликультурного образова-

ния для всех учащихся независимо от принадлежности к меньшинству или большинству – разные модели поликультурного образования становятся основой формирования общегражданской идентичности обучающихся и воспитанников во многих современных поликультурных обществах.

Система образования, призванная подготовить молодое поколение к продуктивной жизнедеятельности в ситуации роста культурного многообразия, ожидает от педагогической науки инновационных разработок, эффективных социальных инструментов, адекватных теорий. Одним из актуальных направлений становится разработка теории поликультурного образования в направлении концептуального и технологического обеспечения путей формирования у учащихся гармоничной многослойной идентичности, включающей этническую, региональную, гражданско-страновую, общечеловеческую. Актуализируется создание образовательных инструментов сопровождения учащихся к субъектной позиции по отношению к культурам определенных этносов, региональных сообществ, определенных государств, всего человечества. Важнейшими задачами поликультурного образования становятся не только развитие у учащихся уважения к культурной самобытности, но и формирование готовности и способности к межкультурному взаимодействию.

Проблема подготовки педагогов к внедрению поликультурного образования является ключевой, так как именно педагоги часто не готовы или не способны признавать равноценность культур, представители которых обучаются в учебных заведениях.

Актуальность подготовки будущих педагогов к реализации поликультурного образования выявлена в разных исследованиях. В частности, студенты – будущие учителя Испании при поступлении в вуз, благодаря школе, семье и личному опыту, имеют устойчивую монокультурную систему ценностей [Sedano, 2002]. Такой опыт не подходит для обучения в культурно разнообразных ситуациях, связанных с подготовкой к социальной мобильности и овладению мировыми культурами. Студенты вузов России также нуждаются в специальном поликультурном образовании как для повышения уровня уважения культурной самобытности, так и для подготовки к межкультурному взаимодействию [В. Ю. Хотинец, 2009; Маркова, 2010; Gladkikh, 2011; Н. А. Евлешина, Н. Н. Никитина, И. Т. Сулейманов, В. Р. Ясницкая, 2011; Т. Д. Шапошникова, М. С. Якушкина, 2011 и др.].

Многие из студентов являются носителями традиционного европоцентризма, считая эталонной культуру европейской цивилизации: от

Возрождения и Просвещения до наших дней. Курсы гуманитарных и естественно-научных дисциплин в школе преимущественно построены как история европейских открытий и распространения европейских либеральных и социально-демократических ценностей во всем мире. Преодоление европоцентризма в сознании будущих педагогов одной из основных задач внедрения поликультурного образования.

Также актуально преодоление опасения студентов перед культурным многообразием общества и перед возможным «размыванием» традиционной этнокультурной идентичности у подрастающих поколений, развитие способности к действиям по превращению этого многообразия в ресурсы повышения качества образовательного процесса, в факторы личностного развития учащихся, присваивающих идентификацию с определенной («родной») этнической группой, с региональной территорией, со всей страной и с человечеством.

Содержание подготовки будущих педагогов к реализации поликультурного образования строится на основе компетентностного подхода. Понятие «профессиональная компетентность» используется в профессиональном образовании не столько как «осведомленность в определенном круге вопросов», сколько как «готовность и способность к решению определенных профессионально значимых задач»

Если рассмотреть «компетентность» как глубокую осведомленность в определенном круге вопросов, как меру владения специалистом знаниями, пригодными для адекватной оценки ситуации и построения прогнозов ее развития при разных вариантах вмешательства, то необходимо выделить знание двух порядков – знание об объекте, на преобразование которого направлена деятельность и знание о способах преобразования этого объекта [Кузьмина, 1990]. Компетентный, в этом смысле, означает – знающий как действовать адекватно состоянию объекта. В основе компетентности находятся определенные «когнитивные схемы», применение которых повышает чувствительность к объекту и чувствительность к способам преобразования этого объекта.

«Компетентность» как готовность и способность к результативному решению определенных задач – это личностное новообразование, которое включает психологические установки, определенные знания и прикладные умения. Компетентный специалист способен найти и оценить определенные теоретические и практические знания, способен применить эти знания для постановки целей, отбора методов, коррекции действий и оценки результатов деятельности [И. А. Зимняя, 2004, Г. С. Трофимова, 2000, С. Л. Троянская, 2004, А. В. Хуторской, 2004 и др.]. Во втором смысле, компетентность – это уровень развития

способностей оперировать знаниями для разрешения определенных профессиональных проблем, судить о котором можно по качеству предлагаемых субъектом деятельности решений.

На наш взгляд, компетентность специалиста – это совокупность способностей личности решать определенные профессиональные проблемы. Ядро профессиональной компетентности специалиста составляют субъективные представления – когнитивные схемы, такие проговариваемые или неявные знания, опираясь на которые он осуществляет собственную деятельность. Основным показателем уровня компетентности является качество решения отдельной профессиональной проблемы или целого класса проблем. При этом, реализация присвоенных когнитивных схем в отдельных действиях и операциях, освоенные специалистом умения составляют косвенный показатель профессиональной компетентности.

Мы разделяем подход Н. В. Кузьминой, согласно которому профессиональная компетентность педагога основывается на двух уровнях развития педагогических способностей: первый составляют перцептивно-рефлексивные, второй – проективные способности [Кузьмина Н. В., 1990, с. 55-61]. Первая группа способностей, обращенная к учащимся и к самому себе, обуславливает интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога. Вторая – ориентирована на способы воздействия на обучающегося в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданском и профессиональном становлении

Первая – перцептивно-рефлексивная группа – это чувствительность к изменениям в общении и взаимоотношениях между людьми (социально-психологическая компетентность), чувствительность к изменениям в психике других людей (дифференциально-психологическая компетентность), чувствительность к достоинствам и недостаткам собственной деятельности и личности (аутопсихологическая компетентность). В нашей работе эта группа названа *психологической компетентностью*. Вторая – проективная группа – это чувствительность к способам влияния на людей, к предметам и явлениям, вызывающим отклик у людей, к получаемым ожидаемым и неожиданным результатам. В нашей работе вторая группа названа *методической компетентностью*.

*Психологическая компетентность педагога* – это способность понимать состояния и изменения в человеке или группе людей, на которых направлена его деятельность, а также понимать собственную деятельность и личность. В основе психологической компетентности на-



ходятся присвоенные и используемые в деятельности когнитивные схемы о психике и психологических закономерностях. Через призму этих когнитивных схем происходит восприятие других людей и самого себя, ориентировка в ситуациях общения и взаимодействия, формулирование целей и задач своей профессиональной деятельности, оценка процесса и результатов её осуществления.

*Методическая компетентность педагога* – это способность выстраивать систему собственной деятельности и организации деятельности других людей, включающая способы создания продуктивных технологий воздействия на родителей и учащихся для достижения искомым изменений: отбор содержания – предметов и явлений, вызывающих отклик у людей, определение способов влияния на людей, организацию их деятельности и общения. Основу методической компетентности составляют присвоенные и используемые в деятельности когнитивные схемы путей осуществления профессиональной деятельности. Эти когнитивные схемы позволяют определять наиболее эффективные, с точки зрения субъекта, пути решения профессиональных проблем.

Важность внедрения поликультурного образования, интегрирующего культурные традиции представителей разных этносов, дети которых обучаются в конкретных образовательных учреждениях, привела к построению двух уровней готовности и способности к внедрению поликультурного образования: первый, базовый – «этнопсихологическая компетентность», производный – «этнометодическая компетентность».

Этнопсихологическая компетентность – это чувствительность субъекта деятельности к этнически обусловленным психологическим проблемам других субъектов. В педагогических профессиях – это чувствительность к особенностям учащихся, их родителей, других педагогов. В психологических – чувствительность к психическим процессам и состояниям клиентов. В любых профессиях сферы «Человек-человек» этнопсихологическая компетентность – это чувствительность к этнообусловленным особенностям и проблемам людей, с которыми субъект деятельности вступает во взаимодействие либо с целью совместного преобразования определенных объектов, либо – оказания на них определенного влияния. *Этнопсихологическая компетентность педагога* – это готовность и способность воспринимать и учитывать этнообусловленные особенности и проблемы учащихся, родителей, других педагогов и самого себя в образовательном процессе.

Этнометодическая компетентность – это владение методиками отбора образовательного содержания, методов, средств и форм с учетом

этнокультурных особенностей субъектов образования, а также умение построить и оценить результативность системной деятельности по решению конкретных этнообусловленных психологических проблем других субъектов (этнический нигилизм, состояние этнокультурного стресса (у некоторых мигрантов), этническая маргинальность, межэтническая интолерантность и др.). *Этнометодическая компетентность – это готовность и способность субъекта деятельности строить систему своей деятельности и организовывать деятельность других людей с учетом этнокультурных особенностей и понимания последствий, связанных с возможной межэтнической напряженностью и конфликтностью.*

Продуктивной основой этнопсихологической компетентности, на наш взгляд, является когнитивная схема «*Этническая позиция личности*», через призму которой происходит сначала восприятие этнопсихологических особенностей самого себя и, затем, других людей, осуществляется ориентировка в ситуациях общения и взаимодействия. Данная когнитивная схема составляет минимум в подготовке педагогов к реализации поликультурного образования на начальном – «Поли-этно-культурном» – этапе [Хакимов, 2011].

Определение и структура этнической позиции личности определена нами на основе подхода Б. Г. Ананьева, согласно которому совокупность отношений личности к обществу в целом и к общностям, к которым она принадлежит, к труду, к людям, к самой себе получила название «позиция личности» [Ананьев, 1968]. По мнению Б. П. Битинаса [1984], позиция личности представляет собой иерархическую структуру: целостная позиция личности – частные позиции личности (общественная, политическая деловая, нравственная, эстетическая и др.) – парциальные отношения личности – конкретные качества личности – конкретные проявления качеств личности.

Этническая позиция личности – это частная позиция, состоящая из ряда парциальных отношений. *Мы определяем этническую позицию личности как совокупность отношений личности к различным этническим группам, в том числе и своей, этнически окрашенных установок и мотивов, которыми личность руководствуется в своей деятельности, этнических целей, на которые свою деятельность направляет.* [Хакимов, 2000].

Для разработки модели этнической позиции личности педагога были определены параметры – основные парциальные отношения личности, которые в совокупности позволили давать полную характеристику этнической позиции личности.

Первый параметр задается по шкале «гиперэтничность – гипоетничность» [Солдатова, 1998]. Этническая гиперидентичность (гиперэтничность) означает доминирование идентичности со своей этнической группой в иерархии социальных идентичностей человека, акцентированность на значимости этничности, ориентированность на этническую принадлежность при восприятии других людей. Этническая гипоедентичность (гипоетничность) обозначает равнодушие человека к проблемам этничности и межэтнических отношений, ценностям своего и других народов. Вслед за Э. Ц. Данзановой, с результатами исследования которой мы сравниваем собственные, для обозначения крайних полюсов (шкалы) данного параметра мы использовали термины «значимость национальной принадлежности» и «этноиндифферентность».

Второй параметр выражает отношение личности к собственной национальной принадлежности, отношение к «родной» национальной культуре и к представителям своей национальности. Для обозначения данного параметра в различных исследованиях применяются следующие термины: «этноцентризм», «этнодоминирование», «этнофанатизм», «чувство национальной неполноценности». Для обозначения крайних полюсов данного параметра этнической позиции личности мы использовали термины «этнофанатизм» и «этнонигилизм».

Третий параметр показывает отношение личности к ярким представителям других этнических групп: к национальной культуре других народов и ее проявлению во внешнем облике, поведении, деятельности представителей этих народов. Для обозначения отношений к другим народам применяются следующие термины «межэтническая толерантность», «культура межнационального общения», «национализм», «шовинизм», «межэтническая нетерпимость», «этнофобия» и др. Мы обозначили крайние полюсы данного параметра этнической позиции личности терминами «уважение этнокультурной самобытности» и «межэтническая нетерпимость» (рис. 1).

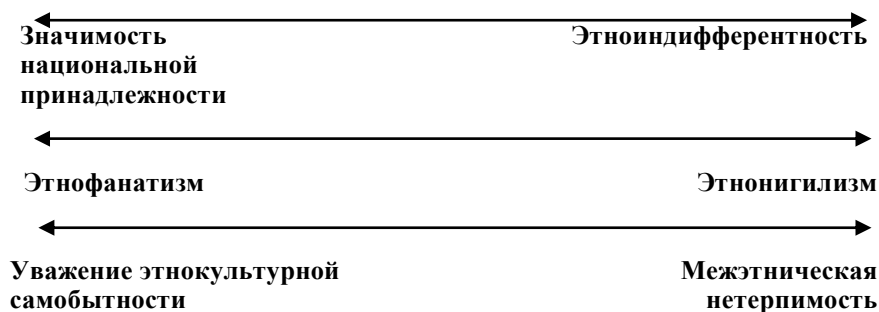


Рис. 1. Модель этнической позиции личности

Оценка субъектом образовательной деятельности самого себя или других по трем параметрам позволяет определить меру готовности к продуктивному межкультурному взаимодействию и, в случае неготовности, задачи психолого-педагогической работы.

Продуктивной основой этнометодической компетентности, согласно нашему преподавательскому опыту, является когнитивная схема «*Модель условий развития этнической толерантности*», через которую происходит формулирование целей и задач поли-этно-культурного образования, оценка процесса и результатов его осуществления. Разработка содержания и структуры Модели условий развития этнической толерантности опирается на поход доцента кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского госуниверситета Н. М. Костиной, разработавшей модель воспитания ценностных отношений личности. Целью воспитания является определенное ценностное отношение, структуру составляют три необходимых и достаточных элемента: «идеалы (примеры)», «среда» и «деятельность личности». Идеалы (примеры) выступают в роли эталона оценивания ребенка взрослым и формирования эталона его самооценки; среда предоставляет определенную меру возможностей и ожиданий для активности личности; в деятельности через «сдвиг мотива на цель» у личности формируются новые мотивы, а с ними – мотивационно-ценностная сфера личности.

Модель условий развития этнической толерантности (рис. 2) включает следующие элементы: «толерантные идеалы», «культуро-признающую среду» и «толерантную деятельность», целью воспитания является ценностное отношение к культурной самобытности [Хакимов, 2004].

Развитие этнической толерантности личности, как ценностного отношения может происходить по трем направлениям. Во-первых, «Культуро-взаимообогащающая деятельность» – включение обучающегося в любое результативное взаимодействие с представителями других этнических культур позволяет постепенно «открывать» в них деловые и личностные качества, уменьшать стереотипность оценки людей по их национальной принадлежности.

Во-вторых, «Культуро-признающая среда» – это возможности среды, стимулирующие развитие интереса личности к «другим» – узнавания культурных традиций разных народов, выявления значения событий, действий, смыслов происходящего «для других», ощущения удовольствия от «открытий» в культуре собственного народа при сопоставлении общего и особенного в разных культурах.

В-третьих, «Толерантные идеалы» – это присваивание личностью ценностных отношений референтного для нее лица (идеала), высоко ценящего культурную самобытность. Примером-идеалом служит как само авторитетное лицо, его отношение к разным событиям жизни, так и образы-основания, применяемые им в оценочных суждениях.

### Культуро-взаимобогащающая деятельность



Культуро-признающая среда

Толерантные идеалы

*Рис. 2. Модель условий развития этнической толерантности*

Формирование этнометодической компетентности будущего педагога происходит во время подготовки, организации и рефлексии трех педагогических условий для включения учащихся в многокультурные праздники, уроки, классные часы, лагерные смены и др. Нами выявлено, например, что в процессе подготовки, организации и рефлексии трех педагогических условий активистами молодежных национально-культурных объединений у них происходило развитие новых мотивов деятельности – стремление к взаимобмену находками и этнокультурному взаимобогащению, как способу эффективного развития собственных этнических культур, ценностное отношение к культурному многообразию.

#### **Выводы.**

Базовым содержанием подготовки будущих педагогов к реализации поликультурного образования является формирование этнопсихологической и этнометодической компетентностей.

Этнопсихологическая компетентность педагога – это готовность и способность воспринимать и учитывать этнообусловленные особенности и проблемы учащихся, родителей, других педагогов и самого себя в образовательном процессе.

Этнометодическая компетентность – это готовность и способность субъекта деятельности строить систему своей деятельности и организовывать деятельность других людей с учетом этнокультурных особенностей и понимания последствий, связанных с возможной межэтнической напряженностью и конфликтностью.

Продуктивной основой этнопсихологической компетентности является когнитивная схема «Этническая позиция личности» – совокупность отношений личности к различным этническим группам, в том числе и своей, этнически окрашенных установок и мотивов, которыми личность руководствуется в своей деятельности, этнических целей, на которые свою деятельность направляет.

Основа этнометодической компетентности – когнитивная схема «Этническая позиция личности», включающая в качестве элементов «толерантные идеалы», «культуро-признающую среду» и «толерантную деятельность», и формулирующая целью воспитания – ценностное отношение к культурной самобытности.

Освоение будущими педагогами когнитивных схем «Этническая позиция личности» и «Модель условий развития этнической толерантности» позволяет им реализовывать в профессиональной деятельности действительно поликультурное образование.

### Список литературы

1. Sedano A. M. Teacher Training and Intercultural Education // Intercultural education: A Present-Day Challenge for Europe / Eds. A.C. Del Canto et al. – Madrid: Consejería de Educación, Dirección Nacional de Promoción Educativa, 2002. – P. 263-272.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968. – 339с.
3. Битинас Б. П. Структура процесса воспитания: методологический аспект. – Каунас: Швнеса, 1984. – 180с.
4. Гладких В. В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза: системно-деятельностный подход: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2011. – 51с.
5. Евлешина Н. А., Никитина Н. Н., Сулейманов И. Т., Ясницкая В. Р. Модель поликультурного подхода в социальном воспитании // Социальное становление личности в поликультурном пространстве: сборник научных статей / Под ред. Н. А. Евлешиной Н. Н. Никитиной. – Ульяновск: УлГПУ, 2011. – С. 9-25.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

8. Маркова Н. Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2010. – 40с.

9. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М.: 1998. – 386 с.

10. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект. – Ижевск: «Купол», 2000. – 90 с.

11. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования. Монография. – Ижевск, 2004. – 100 с.

12. Хакимов Э. Р. Этническая позиция личности и ее влияние на профессиональную деятельность педагога: Дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2000 – 126 с.

13. Хакимов Э. Р. Модель условий развития этнической толерантности личности // Зависимость, ответственность, доверие: в поисках субъектности: материалы междунар. научно-практ. конфер. Т. 1. Ежегодник Российского психологического общества. Москва-Ижевск: Издательский дом Удмуртский университет, 2004. – С. 201-204.

14. Хакимов Э. Р. Модель условий поликультурного образования студентов вузов Удмуртии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – № 4, 2011 – С. 300-303.

15. Хотинец В. Ю. Становление поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности // Образование и наука. – 2009. – № 10. – С. 59-69.

16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

17. Шапошникова Т. Д., Якушкина М. С. Поликультурное образование как фактор развития гражданского общества // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 6. – С. 3-6.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

*В статье раскрываются такие понятия как межкультурная коммуникация, поликультурное образование, поликультурное пространство, межкультурная компетентность; описываются результаты исследования по формированию у студентов ВУЗа межкультурной компетентности; выделяются основные психолого-педагогические условия реализации межкультурного образования в ВУЗе.*

*Ключевые слова. Межкультурная коммуникация, поликультурное образование, поликультурное пространство, межкультурная компетентность.*

Проблема взаимодействия и взаимопонимания культур является особенно актуальной для отечественной науки в связи с переживаемыми сложнейшими процессами модернизации общества, глубокой трансформацией российской культуры и сложными межэтническими отношениями. В контексте этих процессов особое значение приобретает проблема взаимопонимания и взаимодействия между представителями разных культур. Это обусловлено тем, что эффективное взаимодействие этнических культур в нашей стране предполагает формирование такого качества у их представителей как способность и готовность к межкультурной коммуникации [5]. Межкультурная коммуникация представляет собой взаимодействие индивидов, являющихся носителями разных культур, каждый из которых имеет свой язык, типы поведения, ценностные установки, обычаи и традиции [1]. Как любой другой тип коммуникации межкультурная коммуникация может осуществляться на трех уровнях: межцивилизационном, этнокультурном и межличностном. То есть, при непосредственном взаимодействии, представители разных культур всегда стоят перед необходимостью преодоления не только языковых различий, но различий социокультурного и этнического характера. Поэтому в ситуациях межкультурного общения важно, чтобы партнеры четко осознали, что их поведение культурно обусловлено.

Для формирования такого уровня осознанности необходима реализация эффективного поликультурного образования. Сущностью поликультурного образования является сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, базирование на принципах диалога и взаимодействия различных культур [9].



Поликультурное образование является многоаспектным процессом и включает в себя несколько целей, а именно: 1) формирование когнитивных процессов (восприятие, память, речь, мышление и др.); 2) формирование знаний о ценностях, сложившихся традициях, нормах поведения, исторических, интеграционных и социально-экономических изменениях собственной и других культур; 3) освоение таких видов деятельности как выделение и осмысление ценности каждой культуры, усвоение семейных ценностей и норм поведения, разрешение межкультурных конфликтов, оказание помощи и поддержки представителям контактирующих культур [3].

Конструирование поликультурного образовательного пространства в условиях высшего учебного заведения создаёт основу для формирования у студентов общегражданской идентичности и формирует «поле возможностей» для профессионального самостроительства на протяжении всей последующей жизни. Выстроенная таким образом поликультурная система межкультурных социальных и образовательных взаимоотношений способна сформировать поликультурное образовательное пространство [2].

Современные условия глобализации образовательного пространства требуют подготовки мобильных кадров, готовых к осуществлению межкультурного взаимодействия. Эти требования закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. Так, например, выпускник по направлению «050100 Педагогическое образование» должен обладать следующими компетенциями: готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества, а также уметь устанавливать контакты и поддерживать взаимодействие с субъектами поликультурной образовательной среды [7]. Все вышперечисленное и составляет межкультурную компетентность. Студенческая среда одна из наиболее интенсивных зон межэтнических контактов, именно в этот период у многих студентов закрепляются стереотипы межнационального восприятия и поведения, которые они пронесут через всю жизнь. Поэтому очень важно, чтобы процесс аккультурации был управляемым и подконтрольным, что означает организацию необходимых психолого-педагогических условий, влияющих на эффективность формирования межкультурной компетентности.

Межкультурную компетентность определяют как совокупность социокультурных и лингвистических знаний, коммуникативных умений и навыков, с помощью которых любой субъект культуры может успешно общаться с носителями других культур на всех уровнях межкультурного взаимодействия [6]. В нашем исследовании, мы рассматривали *межкультурную компетентность как способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие, выступая в роли посредника между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации и всего человечества, и воспринимая ситуацию межкультурного диалога как непереносимое условие самореализации и взаимообогащения представителей различных культур* [4].

Объектом нашего исследования была межкультурная компетентность студентов психолого-педагогических специальностей Удмуртского государственного университета. В гипотезе исследования мы предположили, что поликультурное образовательное пространство можно сформировать, реализуя следующие педагогические условия:

1. Расширение поликультурного образовательного пространства через включение всё большего количества «мест», где потенциально могут осуществляться образовательные эффекты;
2. Обогащение поликультурного образовательного пространства через насыщение образовательного процесса ценностями разных культур, обеспечивающими духовное развитие учащихся;
3. Открытие образовательного пространства через проявление субъектности учащегося в выстраивании образовательного маршрута на основе накопления и рефлексии своего жизненного опыта.

Мы предположили, что учёт данных педагогических условий позволит повысить у студентов Удмуртского государственного университета уровень межкультурной компетентности. Межкультурная компетентность предполагает развитую готовность студента университета к участию в межкультурной профессиональной коммуникации, выступает интегративным профессионально личностным качеством, синтезирующим совокупность знаний – лингвистических, социокультурных, профессиональных, культурологических; умений – общекультурных и культурно специфических; ориентаций – лингвострановедческих, познавательных, лингвистических, предметных, поведенческих, коммуникационных.

Нами использовались следующие методы исследования: 1) экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); 2) шкала социальной дистанции (Э. Богардус); 3) типы этнической идентичности (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова)

В исследовании принимали участие три группы – 41 человек. Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 15 человек, бакалавров 2 курса по специальности «Педагогика и психология», прошедших спецкурс «Поликультурное образование». Контрольная группа № 1 состояла из 11 человек, бакалавров 1 курса по специальности «Педагогика и психология», не прошедших спецкурс поликультурного образования. Контрольная группа № 2 – это 15 человек, студентов 4 курса специальности «Социальная педагогика», не прошедших спецкурс поликультурного образования.

В рамках учебного курса «Поликультурное образование» была разработана и реализована программа по формированию межкультурной компетентности студентов университета с учетом выдвинутых нами педагогических условий: расширение, обогащённость и открытость поликультурного образовательного пространства. Целью исследования становилось изучение уровня межкультурной компетентности студентов после реализации программы поликультурного образования в сравнении со студентами, не включенными в эту программу.

Анализ полученных результатов между контрольной группой № 1 (КГ, 1 курс) и экспериментальной группой (ЭГ, 2 курс) после проведения программы показал, что в ЭГ произошли изменения по следующим показателям: этноизоляционизм, этнофанатизм, этноэгоизм, этноиндифферентность и отношение к представителям группы «чуженцы».

Анализ полученных результатов между контрольной группой № 2 (4 курс) и экспериментальной (2 курс) группой после проведения программы показал, что студенты ЭГ имеют более высокую степень выраженности этнической толерантности и толерантности как черты личности, обладают более выраженным этноэгоизмом, а также более выраженным этнонигилизмом. Студенты ЭГ дальше строят социальную дистанцию по отношению к удмуртам, татарам, армянам и реже допускают, что представители данных этнических групп могут в будущем стать их мужем или женой.

Уточнение содержания межкультурной компетентности через диагностическое интервью показало, что, по мнению студентов, одними из наиболее влияющими на формирование у них межкультурной компетентности факторами были открытые занятия и выезды на различные мероприятия за пределы университета в рамках курса «Поликультурное образование».

Реализация выявленных нами психолого-педагогических условий успешности поликультурного образования привела к следующим положительным эффектам:

- 1) Повышение уровня межэтнической толерантности;
- 2) Повышение уровня этнической аффилиации (чувства принадлежности к этнической группе);
- 3) Рост желания повысить свою толерантность;
- 4) Увеличение уровня знаний и представлений о быте, языке, ценностях других культур.

Данные показатели – принятие своей и других культур, а также знания о культурных различиях входят в структуру межкультурной компетентности и являются одними из основных её компонентов. Поэтому их увеличение подтверждает повышение уровня межкультурной компетентности студентов. На основе принятия собственной этнической общности, через взаимодействие, сравнение и принятие ценностей других культур, студенты повысили свою способность и готовность эффективно выстраивать межкультурное взаимодействие.

Однако включение студентов ЭГ в поликультурную среду привело и к таким нежелательным эффектам как:

- 1) Рост чувства этнической неполноценности;
- 2) Рост осторожности, опасения межэтнических контактов (особенно близких).

Негативные изменения можно связать с недостаточно продолжительным сроком реализации программы, что не позволило студентам полностью реализовать свою позицию в выстраивании образовательного маршрута, и, как следствие, внесло тревожность в их восприятие межкультурных контактов. Все это позволяет задуматься о необходимости коррекции проводимой нами программы для устранения нежелательных эффектов.

Полученные результаты позволяют выделить следующие основные перспективные направления реализации поликультурного образования в ВУЗе:

- 1) расширение границ образовательного пространства;
- 2) увеличение масштабов вовлечения социокультурного окружения в образовательную деятельность;
- 3) повышение уровня субъектного позиционирования студентов в поликультурном образовательном пространстве;
- 4) развитие социального партнерства как на местном, так и на транснациональном уровне;

Таким образом, расширение и углубление социально-образовательной среды, повышение субъектного позиционирования и дальнейшего непосредственного участия в поликультурной деятельности позволит студентам влиться в поток непрерывного образования и позволит совершенствоваться гражданское общество в условиях современных реалий.

### **Список литературы**

1. Айрапетов Г. Э. Проблемы межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] / Г. Э. Айрапетов // Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, [Б. г.]. – Режим доступа: [http://www.pglu.ru/lib/publications/University\\_Read](http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Read). – 27.01.12.
2. Колоколова И. В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося: дисс. ... к. п. н.: Ростов-на-Дону, 2001. – 198 с.
3. Макулов С. И. Поликультурное образование как дефиниция педагогических исследований [Электронный ресурс] // Электрон. науч. журн «Современные проблемы науки и образования». – 2014. – № 2.
4. Овсянникова Т. В. Формирование позиции посредника в межкультурном общении студентов социально ориентированных специальностей // Россия и Запад: диалог культур: 14-я Междунар. конф., посвящ. 300-летию со дня рождения М. В. Ломоносова, 24-26 ноябр. 2011 г. – М., 2011. – С. 86. [Электронный ресурс]
5. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования : автореф. дис. ... докт. культ. наук: 24.00.01. – М., 2009.
6. Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (опыт системного анализа) // Общественные науки и современность. – 2008. – №3. – С. 156-165.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки

«050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)). М., 2009.

8. Хакимов Э. Р. Поликультурное образование: становление, теория, практика. Монография. – Ижевск: ФГБОУ ВПО УдГУ, 2012. – 302 с.

9. Шафрикова А. В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дис... канд. пед. наук. – Казань, 1998.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Т. Ф. Вострокнудова</b>	
История кафедры педагогики и педагогической психологии.....	4
<b>С. Л. Копотев</b>	
К 80-летию кафедр педагогики и психологии в УГПИ-УдГУ.....	11
<b>Н. Ю. Ерофеева</b>	
Гендерная педагогика – педагогика индивидуальностей.....	14
<b>М. Г. Савельева</b>	
Организационное и научно-методическое сопровождение исследовательской деятельности студентов на кафедре педагогики и педагогической психологии.....	26
<b>А. С. Сунцова</b>	
Проблемы подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования.....	33
<b>С. Л. Троянская</b>	
Общекультурная компетентность студентов вуза: технология ее развития средствами музейной педагогики.....	41
<b>Е. В. Неборский</b>	
Процесс развития системы Высшего образования Германии.....	54
<b>С. Л. Троянская, М. А. Петрова</b>	
Формирование культуры и стиля медиапотребления студентов в процессе обучения.....	67
<b>Н. В. Белокрылова</b>	
Центр Гуманной педагогики: открытое пространство для воспитания благородной и одухотворенной личности.....	74
<b>С. Л. Троянская</b>	
Педагогический музей: его назначение и образы.....	84
<b>Е. А. Чиркина</b>	
Эмоциональный интеллект студентов, будущих специалистов сферы помогающих профессий: дидактические средства формирования.....	88

**И. А. Очкурова**

Инновационный потенциал студентов вуза как ресурс развития современного общества.....107

**Э. Р. Хакимов**

Содержание подготовки будущих педагогов к реализации поликультурного образования..... 112

**Е. Г. Трусова**

Психолого-педагогические аспекты реализации поликультурного образования в ВУЗе..... 123



*Учебное издание*

# Инновации и ретровведения: педагогический поиск

Коллективная монография

Подписано в печать 19.12.14. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Усл. печ. л. 7,7. Уч.-изд. л. 6,9.  
Тираж 500 экз. Заказ № 2382.

Издательство «Удмуртский университет».  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4.  
Тел./факс: (3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru

Типография ФГБОУ ВПО  
«Удмуртский государственный университет»  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.  
тел. 68-57-18