

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

УДК 378:371.13(048)

### Технологизация поликультурной подготовки будущих учителей в условиях реализации САЕ

Валерьян Фаритович Габдулхаков<sup>a</sup>, Эльвира Габдельбаровна Галимова<sup>b</sup>,  
Ольга Владимировна Яшина<sup>c</sup>

*Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет,  
Казань, Россия*

\* E-mail: Pr\_Gabdulhakov@mail.ru

Реализация Стратегической академической единицы предполагает проектирование эффективной технологии обучения. Эта технология должна соответствовать условиям поликультурной среды. В связи с этим цель исследования, представленного в статье, – определить оптимальный алгоритм использования педагогических технологий в условиях поликультурного образования. Ведущим методом в исследовании проблемы является проектный, позволяющий сгруппировать комплекс активных методов и выявить оптимальный алгоритм (курукуллум) использования проблемно-ориентированных технологий. В результате исследования различных комбинаций (алгоритмов) использования таких технологий было установлено, что оптимальность (эффективность, результативность) поликультурного образования в вузедостигается на уровне преподавания – движением от технологии коммуникативного ядра к технологии критического мышления, далее к технологии анализа ситуаций, модульного обучения, проективной технологии, проблемного обучения и технологии модерации, в конце – экспертный проблемный семинар; на уровне учения – движением от осмысления проблемы, определения вариантов решения проблемы, отбора аргументации до обсуждения способов решения проблемы и подведения итогов на экспертном проблемном семинаре. Материалы статьи могут быть полезными для преподавателей педагогических вузов.

**Ключевые слова:** алгоритм, технология, поликультурное образование, университет.

#### Введение

Известно, что под стратегическими академическими единицами понимаются отдельные структурные подразделения (школы, факультеты, институты, центры превосходства, научно-образовательные центры и др.) или их объединения («консорциумы»), которые характеризуются: эффективной системой управления, ориентированной на решение практико-ориентированных образовательных и научно-технологических задач (StrAU's, 2015).. Однако эти единицы чаще

<sup>a</sup> **Габдулхаков Валерьян Фаритович**, доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета E-mail автора: Pr\_Gabdulhakov@mail.ru Тел.: 8-9050260544. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

<sup>b</sup> **Галимова Эльвира Габдельбаровна**, старший преподаватель кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета E-mail автора: elyagalimowa@yandex.ru Тел.: 89179049885. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

<sup>c</sup> **Яшина Ольга Владимировна**, старший преподаватель Института непрерывного образования Казанского (Приволжского) федерального университета E-mail автора: olga.iaschina@yandex.ru Тел.: 89179049885. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

воспринимаются только как структуры, ориентированные на решение практикоориентированных задач. Сама по себе структура ни управлять, ни решать не может, если не обладает функциональным содержанием. Такое содержание может обеспечить технологическое наполнение структуры, то есть наполнение этой структуры определенными функциональными технологиями. Сейчас к технологиям, существенно активизирующим познавательный, развивающий и творческий процессы, относят технологии, связанные с постановкой проблем, анализом проблемных ситуаций, эффективными способами разрешения практических (в том числе педагогических) проблем (Венгер, 1973), (Давыдов, 1986); (Lloyd-Jones, Margetson, Bligh, 1998); (Spencer, Spencer, 1993); (Teodorescu, 2006), (Terenzini, Reason, 2010); (The Engineer of 2020, 2004) и др.

### **Материалы и методы**

Методология исследования – деятельностная. В основе – культурно-историческая концепция Л.С.Выготского (1997), теория деятельности В.В.Давыдова (1986), развития творческих способностей Л.А.Венгера (1973), проблемно-развивающего обучения А.М.Матюшкина (1980), М.И.Махмутова (1975), исследования эффективных форм обучения зарубежных ученых Lloyd-Jones G., Margetson D., Bligh J.G. (1998). Mc.Gregor T.A., Spencer, L.M., Spencer, S.M. (1993), Teodorescu T. (2006) и др.

Методы исследования: наблюдение, анкетирование, тестирование, проектирование содержания обучения, творческие работы – эссе, доклад, дискуссии (семинары, конференции), математическая обработка данных.

### **Результаты исследования**

#### *Гипотеза*

Мы сформулировали гипотезу: профессионально-специализированные компетенции будущих магистров успешно развиваются, если в ходе поликультурной подготовки использовать оптимальное сочетание активных технологий.

#### *Анкетирование*

При анкетировании студентов и преподавателей Казанском федеральном университете в 2014-2016 гг. (124 опрошенных преподавателей) была выделена группа технологий, получивших у них самую высокую оценку, высокий рейтинг. В задании требовалось ознакомиться с перечнем технологий, используемых преподавателями, и выделить те, которые имели, по их мнению, самую высокую результативность и практико-ориентированный характер. К таким технологиям респонденты отнесли технологии коммуникативного ядра; технологию case-study как метода анализа конкретных ситуаций; развития критического мышления; модульного обучения; проектную технологию; технологию проблемного обучения; технологию модерации; технологию экспертного проблемного семинара.

#### *Методика эксперимента*

Проиллюстрируем влияние этих технологий на результативность обучения студентов магистратуры в ходе освоения курса «Теория и практика поликультурного образования».

Сразу оговоримся, что последовательность и комбинации этих технологий менялись, если не обеспечивался устойчивый рост в приобретаемых студентами профессионально-специализированных компетенциях.

К профессионально-специализированным компетенциям (согласно разработанной нами магистерской программы) (Габдулхаков В.Ф., 2015) относятся способности:

- демонстрировать хорошее понимание универсальности и национально-культурной специфики языковой картины мира;
- использовать теоретические и практические знания об отражении концептосферы этнического сознания в языковой картине мира;
- использовать теоретические и практические знания в области межкультурной коммуникации для развития и применения оригинальных идей в проектной деятельности;
- обладать коммуникативными способностями и уметь ими пользоваться при решении проблем, относящихся к межкультурной коммуникации;
- демонстрировать глубокое понимание универсальности и национально-культурной специфики языковой картины мира;

- демонстрировать толерантное отношение и находить решения нестандартных ситуаций в условиях поликультурной и полиэтнической среды;
- владеть лингводидактическими основами использования русского языка (и второго государственного – татарского) как родного и неродного в полиэтнической и поликультурной среде;
- осознанно применять знания в области сравнительного изучения культур в процессе интерпретации художественных текстов;
- интерпретировать особенности коммуникативного поведения представителей разных этносов на основе кросскультурных исследований;
- исследовать состояние проблем межкультурного общения и демонстрировать критическую оценку состояния знаний в данной области;
- осознанно применять полученные знания в условиях полиэтнического образования.

Компетенции формировались в ходе изучения таких модулей программы, как «Современная языковая картина мира», «Особенности этнического сознания людей в России и в разных странах мира», «Межкультурная коммуникация в проектной деятельности», «Проблемы межкультурного взаимодействия», «Нестандартные ситуации в условиях поликультурной и полиэтнической среды», «Русский, татарский и иностранные языки дома и в профессиональной деятельности педагога», «Смысл художественных текстов на фоне современных кросскультурных исследований», «Состояние современного межкультурного общения в России», «Педагог в условиях современного полиэтнического образовательного пространства».

Рост компетенций фиксировался по трем уровням:

- 1) знаю (имею представления);
- 2) понимаю (осмыслил);
- 3) действую (применяю в деятельности).

Диагностика компетенций проводилась преподавателями при проверке эссе. По завершении того или иного модуля студентам предлагалось написать небольшое эссе. После проверки и математической обработки данных (по трем уровням) в таблицу вносились средние показатели по всем компетенциям. Таким образом было проверено 5 групп, общая численность – 127 человек. Каждый из них за время обучения написал 10 эссе, а проверяющие фиксировали, что автор знает, что понимает (осмысливает) и что уже присутствует в его педагогической деятельности.

Последовательно тематика эссе строилась следующим образом:

- 1) Я и современная языковая картина мира;
- 2) Моё этническое сознание;
- 3) Моя межкультурная коммуникация в проектной деятельности;
- 4) Как я решаю проблемы межкультурного взаимодействия;
- 5) Я в современной языковой картине мира;
- 6) Как я решаю нестандартные ситуации в условиях поликультурной и полиэтнической среды;
- 7) Как я использую русский, татарский (или иностранные) языки дома и в профессиональной деятельности;
- 8) Как я понимаю смысл художественных текстов на фоне современных кросскультурных исследований;
- 9) Моя критическая оценка состояния современного межкультурного общения в России;
- 10) Какими знаниями, компетенциями, на мой взгляд, должен обладать педагог в условиях современного полиэтнического образовательного пространства.

Например, в эссе на тему «Как я использую русский, татарский (или иностранные) языки дома и в профессиональной деятельности» автор (магистрант КФУ, учитель гимназии № 102 г. Казани А.Р.Зотова) написала:

(...) В последнее время в преподавании иностранных языков широко применяются театральные методики, которые являются эффективной формой работы с учащимися, особенно на начальном этапе обучения, когда у детей ещё развито непровольное запоминание, и они хорошо запоминают лишь то, что для них интересно и вызывает эмоциональный отклик.

В нашей гимназии есть театр на английском языке. Ему всего 5 лет. «Рождение» школьного театра явилось одним из направлений внеурочной деятельности учителей и учащихся. Для нас и наших учеников это стало попыткой реализовать внутренние творческие возможности учащихся. В основном мы ставим сказки, которые очень нравятся нашим детям, нравится участвовать в спектаклях и нравится смотреть. В нашем репертуаре такие спектакли, как «Золушка», «Алиса в стране сказок», «Буратино», «Красная шапочка», «Волшебный мир Диснея» и другие. Эта работа для нас очень значима, т.к. даёт детям

возможность почувствовать, что они могут самостоятельно применить знания английского языка на практике, адекватно оформив мысли с помощью различных языковых средств. Это, безусловно, укрепляет в них способность к самостоятельной деятельности и развивает чувство самоуважения и гордости за проделанную работу, а также помогает понять важность совместного труда и ответственности каждого за порученное ему дело. (...)

Автор открыто выражает свою позицию «Я действую», то есть не только осознает (знает и понимает) важную роль английского языка, но и действует (учит детей английскому языку). Подобным образом были проанализированы и другие работы студентов-магистрантов.

При этом мы установили, что в педагогической практике есть нарушения последовательности в организации перехода от усвоения знаний к творчеству (вначале у студентов необходимо сформировать глубокие и прочные знания, а уж затем, на завершающих этапах изучения соответствующей темы, ставить и решать творческие задачи); нарушения принципа доступности; отсутствие эрудиции, то есть широкой осведомленности, которая не всегда коррелирует с уровнем развития творческих способностей личности; переоценка значимости теоретических знаний и недооценка практико-ориентированных компетенций и др.

Снижению отрицательного воздействия этих факторов может служить правильно организованное коммуникативное ядро или ядро общения.

Причем в классической психологии чаще говорят о ядре личности. Что такое *коммуникативное ядро* или *ядро общения* многие не знают. Коммуникативное ядро учебного взаимодействия (Valerian, 2014, 2016) мы определяем как речевую ситуацию, в которой наблюдается несколько признаков:

- 1) общение происходит в монологической и диалогической форме;
- 2) в содержании монолога и диалога есть противоречие, проблема;
- 3) общение носит дискуссионный, полемический характер;
- 4) ядро общения разворачивается по схеме: мотивация общения – завязка речевого действия – развитие речевого действия – кульминация действия (общения) – развязка – следствие (выводы, мораль);
- 5) ядро нейтрализует действие речевого контроля и делает общение свободным и раскрепощенным.

В нашем эксперименте коммуникативное ядро определяло последовательность технологического взаимодействия со студентами. Эта последовательность, кстати, подтверждалась и результатами опроса студентов и преподавателей по критерию эффективности технологий. Таким образом, экспериментальный алгоритм включал такую последовательность:

- 1) технология коммуникативного ядра;
- 2) технология развития критического мышления;
- 3) технология case-study как метода анализа конкретных ситуаций;
- 4) технология модульного обучения;
- 5) проектная технология;
- 6) технология проблемного обучения;
- 7) технология модерации;
- 8) технология экспертного проблемного семинара.

Изменение этого алгоритма снижало эффективность всего курикулума. В разных студенческих группах было апробировано 12 возможных комбинаций. Однако представленная комбинация оказалась наиболее результативной.

### *Технология коммуникативного ядра*

Успех реализации коммуникативного ядра мы фиксируем тогда, когда очередной результат речевого действия, имеющего информативную нагрузку, попадает в «ловушку памяти» собеседника (ученика) и становится его собственным достоянием, то есть существенно влияет на результаты обучения и воспитания.

Если рассматривать учебную деятельность в соответствии с общепринятой схемой «мотив – анализ – синтез – интериоризация», то последняя фаза «интериоризация» (перевод внутренних действий во внешние или говорение и речевой контроль), представляется очень проблемной.

Дело в том, что традиционная вузовская практика не учитывает механизм речевого контроля, хотя почти 80% ошибок студентов можно квалифицировать не как традиционные (фактические или речевые) ошибки, а как ошибки речевого контроля (ошибки, возникшие от страха ошибиться).

Парадокс в том, что обычный преподаватель стоит на страже речевого контроля и не понимает, что своим вмешательством в речь студента невольно содействует сворачиванию механизмов не только речепорождения, но и механизмов продуктивной мыслительной и интеллектуальной деятельности. Здесь актуален тезис о том, что студент тоже человек и он имеет право на ошибку: не ошибается только тот, кто ничего не делает.

Поэтому смысл коммуникативного ядра (как центральной коммуникативной ситуации лекции, семинара, коллоквиума или практикума) заключается в том, чтобы максимально нейтрализовать действие речевого контроля. Эксперименты показывают, что при правильной реализации коммуникативного ядра (когда студент не говорить не может, когда никто не мешает ему высказаться, никто не поправляет и не останавливает) происходит мощный импульс развития интеллекта, мышления, речи, становления нравственности и других личностных качеств.

Конечно, студент в ситуации коммуникативного ядра может ошибиться и произнести неправильный ответ. Педагогически компетентный преподаватель в этом случае должен позволить ему выговориться до конца. Выговориться должны и другие студенты (с правильными и неправильными ответами). Исправлять их можно в другой ситуации – ситуации экспертной оценки ответов. Тогда замечания студенты воспринимают позитивно и это положительно влияет на результаты обучения и воспитания.

Анкетирование студентов-заочников в Казанском федеральном университете (студентов, которые одновременно с учебной работой в школе) показывает, что большинство студентов (90%) понимают значимость коммуникативного ядра для получения более высокого результата в обучении и воспитании только после знакомства с его теорией и практикой, однако пытаются его применять сами (интуитивно) на практике лишь 32%.

88% студентов-заочников считает, что использование коммуникативного ядра на уроках требует серьезной подготовки от них и большой отдачи и только 12% студентов-заочников считает, что коммуникативное ядро – это естественный атрибут урока и без него его проведение невозможно.

Таким образом, творческое саморазвитие как вид деятельности личности субъект-субъектного характера, направленное на позитивное изменение личностных и познавательных качеств, должно проходить на основе тщательно продуманного коммуникативного ядра: ядро активизирует самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческую самореализацию.

При проверке уровня сформированности поликультурных компетенций в условиях коммуникативного ядра (до и после) мы получили следующую картину (см. табл. 1, диаграмму 1, 2).

*Таблица 1. Сформированность поликультурных компетенций в условиях коммуникативного ядра*

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	До эксперимента	После эксперимента
Я знаю	8%	23%
Я понимаю	7%	33%
Я действую	8%	19%
Ничего не знаю	43%	15%
Затрудняюсь ответить	34%	10%

Следующая (по эффективности формирования поликультурных компетенций и по рейтингу студентов и преподавателей) технология – технология развития критического мышления.

#### *Технология развития критического мышления*

Технология была разработана Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита. Авторы программы – Чарльз Темпл, Джинни Стил, Курт Мередит. Эта технология является системой стратегий и методических приемов. Она позволяет формировать способности выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; способности вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; способности решать проблемы; способности самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность);

способности сотрудничать и работать в группе; способности выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми.

В основе данной технологии – трехфазовая структура занятия (см. рис. 2).



Диаграмма 1. Сформированность поликультурных компетенций до эксперимента

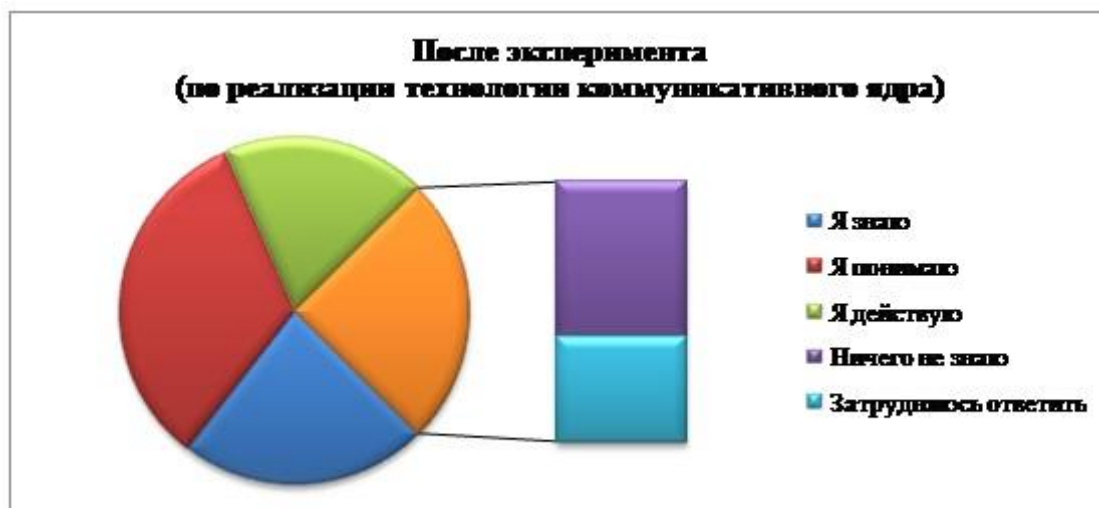


Диаграмма 2. Сформированность поликультурных компетенций в условиях коммуникативного ядра

Фаза вызова (evocation). Если студенту предоставить возможность проанализировать то, что он уже знает об изучаемой теме, это создаст дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов. Именно эта задача решается на фазе вызова (evocation).

В процессе реализации фазы вызова студенты могут высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы, причем делая это свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным преподавателем. Важно, чтобы высказывания фиксировались, любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний.

Фаза осмысления содержания (realization of meaning). На фазе осмысления содержания студенты пытаются сопоставить эту информацию с уже имеющимися знаниями и опытом, готовятся к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

I фаза Вызов	II фаза Осмысление	III фаза Рефлексия
-----------------	-----------------------	-----------------------

(пробуждение имеющихся знаний интереса к получению новой информации)	<b>содержания</b> (получение новой информации)	(осмысление, рождение нового знания)
--	---	--------------------------------------

Рис. 2. Технологические этапы развития критического мышления

Фаза рефлексии (reflection). В процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание. Таким образом, на третьей фазе рефлексия процесса становится основной целью деятельности студентов и преподавателя.

Результаты поликультурного образования на этапе формирования критического мышления оказались следующими (см. табл. 2, диаграммы 3).

Таблица 2. Сформированность поликультурных компетенций в условиях развития критического мышления

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	25%
Я понимаю	37%
Я действую	29%
Ничего не знаю	5%
Затрудняюсь ответить	4%

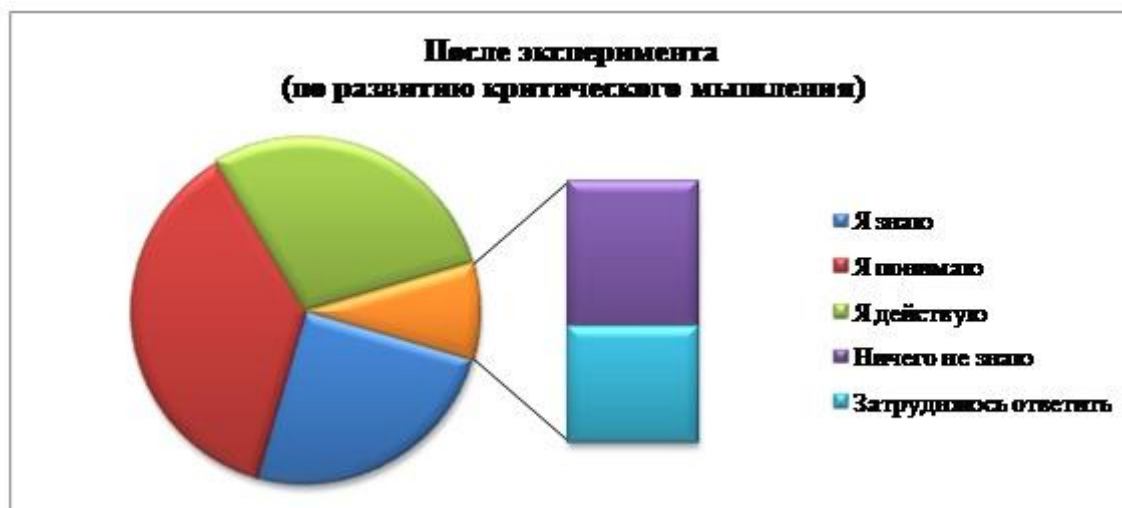


Диаграмма 3. Сформированность поликультурных компетенций в условиях развития критического мышления

Как видим, показатель «Я знаю» вырос на 2% (было 23%, стало 25%), показатель «Я понимаю» вырос на 4% (было 33%, стало 37%), показатель «Я действую» вырос на 10% (было 20%, стало 29%).

Показатели «Ничего не знаю», «Затрудняюсь ответить» существенно снизились (соответственно на 10% и на 6%).

### Технология case-study

На следующем этапе мы использовали **технология case-study** или технологию анализа конкретных ситуаций (от английского *case* – случай, ситуация).

Это технология активного проблемно-ситуационного анализа, основанная на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Отличительной особенностью метода case-study является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Для того чтобы учебный процесс на основе case-технологий был эффективным, необходимы два условия: хороший кейс и определенная методика его использования в учебном процессе. В нашем эксперименте метод был предназначен для получения знаний по отдельным аспектам

поликультурного образования, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности; задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле, то есть акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество. Суть занятий заключалась в следующем: прямо на занятии разрабатывается по определенным правилам модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

Результаты поликультурного образования на этапе использования case-study оказались следующими (см. табл. 3, диаграмму 4).

Таблица 3. Сформированность поликультурных компетенций в условиях case-study

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	23%
Я понимаю	39%
Я действую	38%
Ничего не знаю	0%
Затрудняюсь ответить	0%

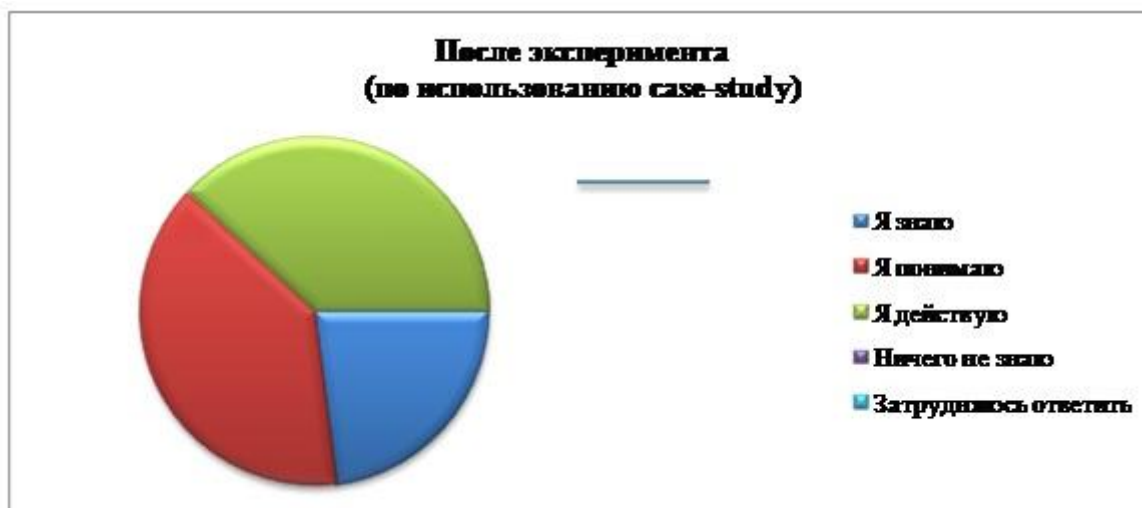


Диаграмма 4. Сформированность поликультурных компетенций в условиях case-study

Как видим, показатели «Ничего не знаю» и «Затрудняюсь ответить» исчезли вообще. Существенно выросли показатели «Я понимаю», «Я действую».

#### Технологии модульного обучения

Цель – создать (уже после сформированного у студентов критического мышления) условия выбора для полного овладения содержанием основных разделов поликультурного образования в разной последовательности, разным объеме и темпе через отдельные и независимые учебные модули с учетом индивидуальных интересов и возможностей студентов. Учебный модуль у нас – это единица содержания, обладающая относительной самостоятельностью и целостностью на уровне учебной программы, определяющая логику организации процесса его освоения.

Для успешной реализации такой технологии необходимо было обеспечить вариативность содержания, выбор условий и темпа работы с этим содержанием, разнообразие форм взаимодействия участников учебного процесса, создать условия для проявления самостоятельности в принятии решений об уровне и направлении освоения учебных модулей.



Результаты поликультурного образования после реализации технологии модульного обучения оказались следующими (см. табл. 4, диаграмму 5).

Таблица 4. Сформированность поликультурных компетенций в условиях модульного обучения

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	15%
Я понимаю	43%
Я действую	42%
Ничего не знаю	0%
Затрудняюсь ответить	0%

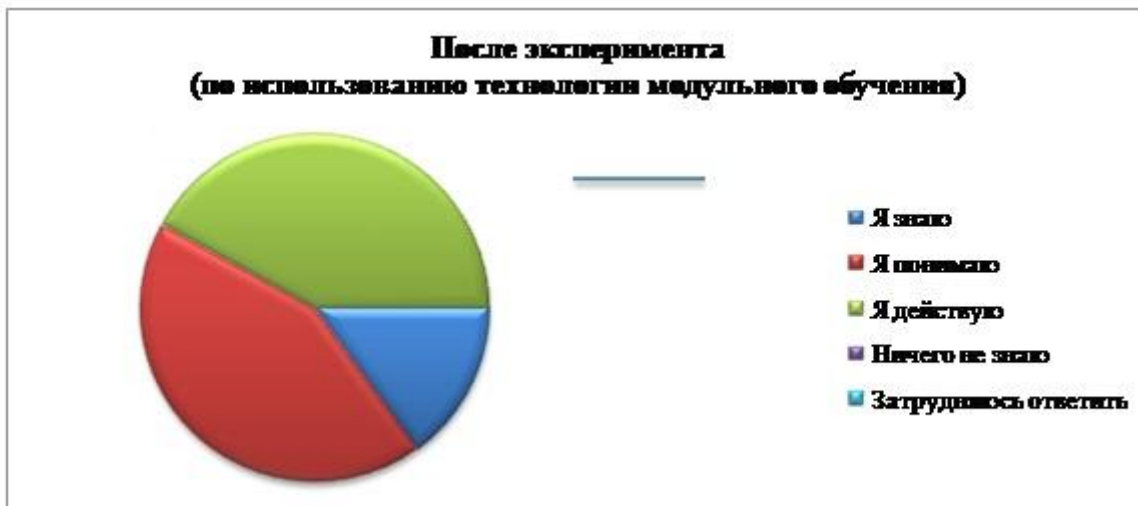


Диаграмма 5. Сформированность поликультурных компетенций в условиях модульного обучения

Как видим, показатели «Я понимаю» и «Я действую» стали еще выше.

### Технология проектов

В своем эксперименте мы использовали следующие стадии проективной деятельности студентов: организационно-подготовительную стадию – проблематизацию, разработку проектного задания (выбор); разработку проекта (планирование); технологическую стадию (способ осуществления исследования); заключительную стадию (оформление результатов исследования в виде эссе, статьи, общественной презентации, доклада на конференции).

Результаты поликультурного образования после реализации технологии проектов оказались следующими (см. табл. 5, диаграмму 6).

Таблица 5. Сформированность поликультурных компетенций в условиях проектного обучения

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	11%
Я понимаю	47%
Я действую	42%
Ничего не знаю	0%
Затрудняюсь ответить	0%

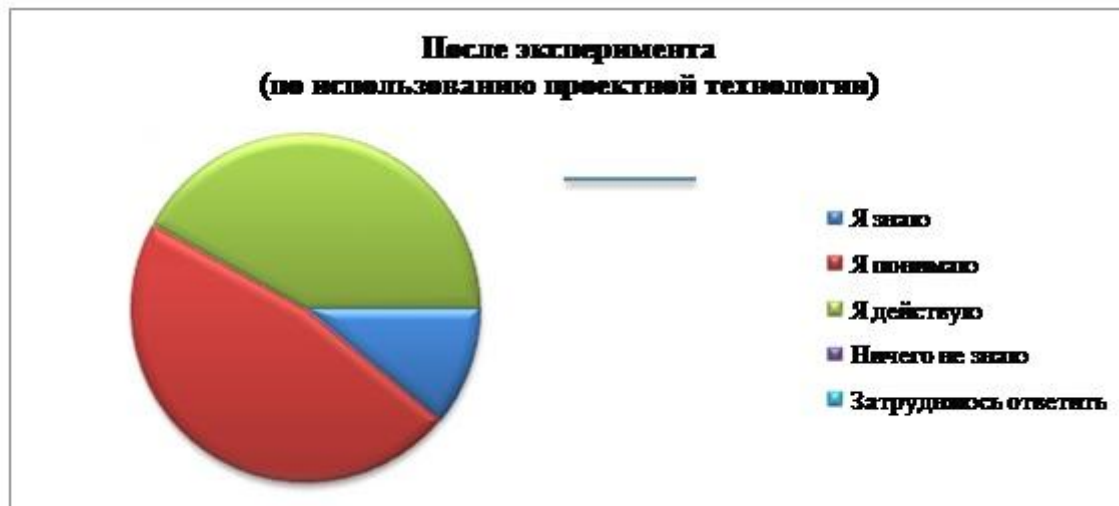


Диаграмма 6. Сформированность поликультурных компетенций в условиях проектного обучения

Как видим, вырос показатель «Я понимаю», однако показатель «Я действую» остался на прежнем уровне.

#### *Технология проблемного обучения*

Технология предполагает такую организацию педагогического процесса, когда студент систематически включается преподавателем в поиск решения новых для него проблем. Структура процесса проблемного обучения представляет собой систему связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций. Поэтому на занятиях были этапы создания проблемных ситуаций, обучения студентов в процессе решения проблем, сочетания поисковой деятельности и усвоения знаний в готовом виде.

Алгоритм решения проблемной задачи у нас предусматривал четыре этапа:

- 1) осознание проблемы студентами вскрывают противоречие, заложенное в вопросе;
- 2) формулирование гипотезы решения проблемы;
- 3) доказательство гипотезы;
- 4) формулировка общего вывода, в котором изучаемые причинно-следственные связи углублялись и раскрывались новые стороны познаваемого объекта или явления.

Результаты поликультурного образования после реализации технологии проблемного обучения оказались следующими (см. табл. 6, диаграмму 7).

Таблица 6. Сформированность поликультурных компетенций в условиях проблемного обучения

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	8%
Я понимаю	37%
Я действую	55%
Ничего не знаю	0%
Затрудняюсь ответить	0%

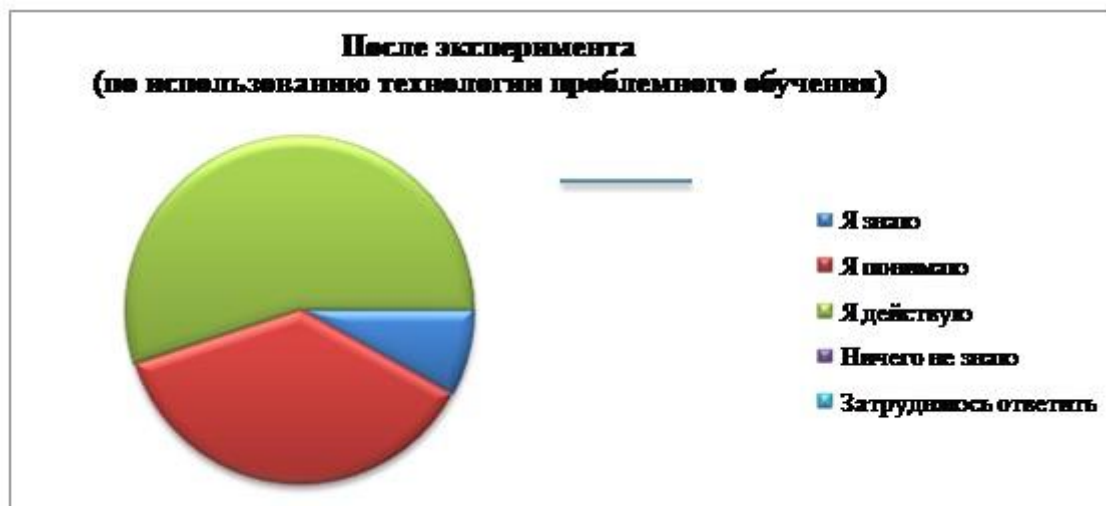


Диаграмма 7. Сформированность поликультурных компетенций в условиях проблемного обучения

Как видим, существенно вырос показатель «Я действую» (55%), остальные показатели пошли на снижение.

#### Технология модерации

*Moderare* – в переводе с латинского – приводить в равновесие, управлять, регулировать). Известно, что модерация – это способ проведения учебных занятий или профессиональных совещаний, который быстрее приводит к результатам и дает возможность всем участникам принять общие решения как свои собственные. Поэтому модерация – это структурированный по определенным правилам процесс группового обсуждения в целях идентификации проблем, поиска путей их разрешения и принятия общего решения, модератор-организатор групповой работы, активизирующий и регламентирующий процесс взаимодействия участников группы на основе демократических принципов. Основной дидактической целью использования метода модерации в образовательном процессе является развитие способности к самостоятельному и ответственному решению проблем. При использовании технологии модерации у нас принципиально менялась роль преподавателя. Мы чаще выступали в роли консультантов, наставников, старших партнеров, что принципиально меняло отношение к нам студентов.

Результаты поликультурного образования после реализации технологии модерации оказались следующими (см. табл. 7, диаграмму 8).

Таблица 7. Сформированность поликультурных компетенций в условиях модерации

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	0%
Я понимаю	31%
Я действую	69%
Ничего не знаю	0%
Затрудняюсь ответить	0%

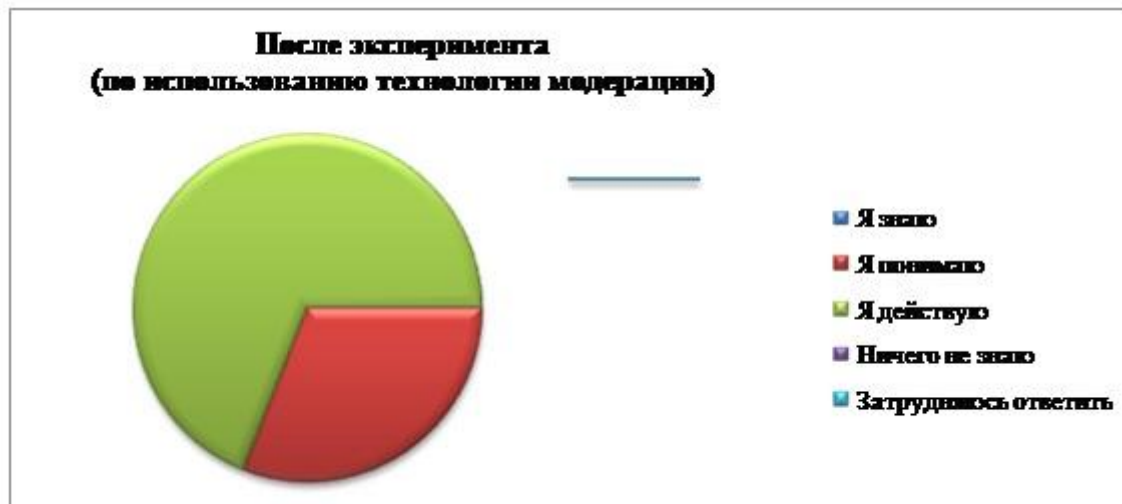


Диаграмма 8. Сформированность поликультурных компетенций в условиях модерации

Как видим, существенно вырос показатель «Я действую» (69%), исчез показатель «Я знаю» (то есть теперь у всех – стопроцентное знание теории и практики поликультурного образования), снизился показатель понимающих (то есть часть из них перешла из числа безусловно знающих и понимающих в число способных действовать, то есть применять теорию на практике).

#### *Экспертный проблемный семинар*

Семинар мы проводили как итог изучения дисциплины «Теория и практика поликультурного образования». Семинар позволяет обеспечивать высокое качество, всестороннюю обоснованность и глубокую продуманность выработанных в ходе модерации решений; возможность за короткий срок (1-5 дней) найти решения, предопределяющие стратегию развития поликультурного образования (обучения или воспитания), и наметить программу их реализации; создание предпосылок для согласованных и слаженных действий широкого круга участников семинара – лиц, принимающих решения в образовательном учреждении, муниципальном районе, республике. Поэтому на таком семинаре у нас принимали участие эксперты – ученые, руководители образовательных учреждений, педагоги-практики, руководители муниципальных районных отделов образования, отвечающие за национальное образование в детских садах и школах.

Результаты поликультурного образования после организации и проведения экспертного проблемного семинара оказались следующими (см. табл. 8, диаграмму 9).

Таблица 8. Сформированность поликультурных компетенций в условиях подготовки и проведения экспертного проблемного семинара

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	0%
Я понимаю	13%
Я действую	87%
Ничего не знаю	0%
Затрудняюсь ответить	0%

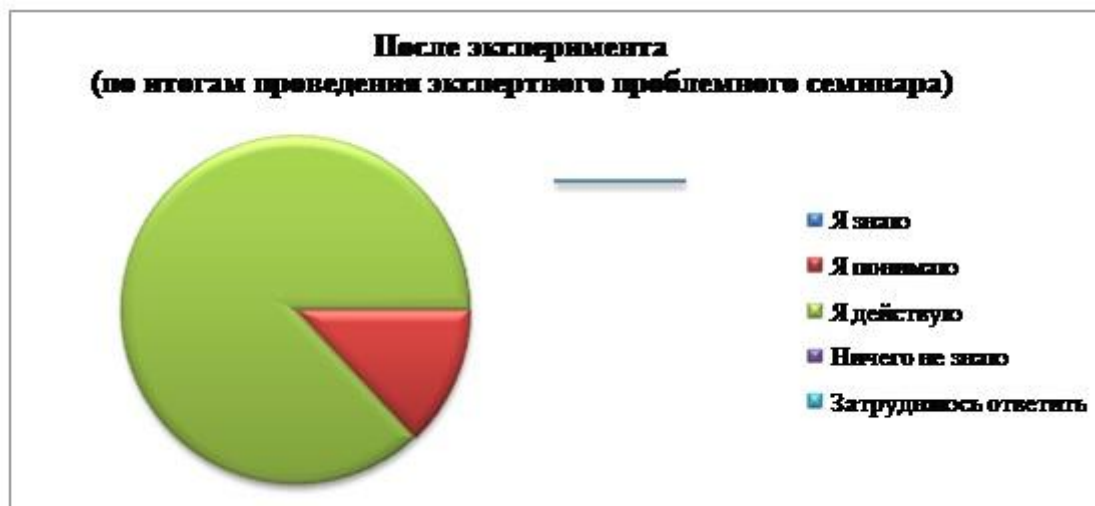


Диаграмма 9. Сформированность поликультурных компетенций в условиях подготовки и проведения экспертного проблемного семинара

Как видим, показатель «Я действую» вырос до 87%, показатель считающих себя понимающими (но не готовыми применять поликультурные компетенции на практике) снизился до 13%.

### Дискуссии

Современные дискуссии связаны не столько с тем, что понимать под технологиями, сколько с тем, в какой алгоритм, kurikulum их вводить (Porcher, 2004), (Hanushek, 2010), (Schleicher, 2011), (Baum, Pauea, 2011), (Heilig, Jez, 2010). Технологию в образовании мы понимаем и как алгоритм, и как искусство межкультурного и субъектно-объектного взаимодействия, направленный на более эффективное использование дидактических средств обучения, развития и воспитания. Такое понимание позволяет рассматривать любой образовательный kurikulum с функциональной стороны. Однако каждая дисциплина и каждый контингент обучаемых будет требовать своего алгоритма.

### Выводы

При разработке различных моделей сочетания активных технологий было установлено, что сама технологичность поликультурного образования (таких её аспектов, как эффективность, результативность, практикоориентированность) определяется на уровне преподавания – движением от технологии коммуникативного ядра к технологии критического мышления, далее к технологии анализа ситуаций, модульного обучения, проективной технологии, проблемного обучения и технологии модерации, в конце – экспертный проблемный семинар; на уровне учения – движением от осмысления проблемы, определения вариантов решения проблемы, отбора аргументации до обсуждения способов решения проблемы и подведения итогов на экспертном проблемном семинаре.

### Рекомендации

Проведенное исследование доказывает, что профессионально-специализированные компетенции успешно развиваются, если в ходе поликультурного образования использовать оптимальное сочетание активных технологий. Эффективный kurikulum обеспечивает достаточно высокую результативность поликультурного образования в университете, способствует снижению латентно выраженной национальной агрессии у студентов, педагогов и воспитанников детских организаций и образовательных учреждений.

В основе этих компетенций лежат способности демонстрировать хорошее понимание универсальности и национально-культурной специфики языковой картины мира; использовать теоретические и практические знания об отражении концептосферы этнического сознания в языковой картине мира; использовать теоретические и практические знания в области межкультурной коммуникации для развития и применения оригинальных идей в проектной деятельности; обладать коммуникативными способностями и уметь ими пользоваться при решении

проблем, относящихся к межкультурной коммуникации; демонстрировать глубокое понимание универсальности и национально-культурной специфики языковой картины мира; демонстрировать толерантное отношение и находить решения нестандартных ситуаций в условиях поликультурной и полиэтнической среды; владеть лингводидактическими основами использования русского языка (и второго государственного – татарского) как родного и неродного в полиэтнической и поликультурной среде; осознанно применять знания в области сравнительного изучения культур в процессе интерпретации художественных текстов; интерпретировать особенности коммуникативного поведения представителей разных этносов на основе кросскультурных исследований; исследовать состояние проблем межкультурного общения и демонстрировать критическую оценку состояния знаний в данной области; осознанно применять полученные знания в условиях полиэтнического образования.

### Литература

- Strategic Academic Units (StrAU's) (2015). [http://isi.sfu-kras.ru/sites/isi.institute.sfukras.ru/files/Rekomendacii\\_CAE\\_.pdf](http://isi.sfu-kras.ru/sites/isi.institute.sfukras.ru/files/Rekomendacii_CAE_.pdf)
- Габдулхаков, В. Ф. Теория и практика поликультурного образования: Рабочая программа. Казань: КФУ, 2015 [http://repository.kpfu.ru/?p\\_id=112087](http://repository.kpfu.ru/?p_id=112087)
- Выготский, Л. С. (1997). Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. СПб.: Союз. 96 с.
- Давыдов, В. В. (1986). Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика. 240 с.
- Венгер, Л. А. (1973). Педагогика способностей. Москва: Педагогика. 96 с.
- Матюшкин, А.М.(1980). Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. М.: Педагогика.
- Махмутов, М. И.(1975). Проблемное обучение. М.: Педагогика.
- Махмутов, М. И. (1977). Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. Москва: Просвещение. 240 с.
- Lloyd-Jones G., Margetson D., Bligh J. G. (1998). Problem-based learning: a coat of many colours. *Med Educ.* 1998 Sep.; 32(5): 492-494.
- Mc. Gregor T. A. (2008). Universal Organisational Performance Dimension Model (OPD): The development of a Theoretical Based Competency Model [Electronic resource] Mode of access: <http://www.opragroup.com/community/file/128.pdf>.
- Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York[etc]: John Wiley.
- Teodorescu T. (2006). Competence versus competency: What is the difference? *Performance improvement.* 2006. Vol. 45. № 10 (Nov.-Dec.). P. 27-30.
- Terenzini P., Reason R. (2010). *Toward a More Comprehensive Understanding of College Effects on Student Learning*. Center for the Study of Higher Education. 327 p.
- The Engineer of 2020. (2004). *Visions of Engineering in the New Century*. National Academy of Engineering, USA. 2004 [Electronic resource] Mode of access. <https://inside.mines.edu/UserFiles/Assessment/Engr2020.pdf> [http://repository.kpfu.ru/?p\\_id=112087](http://repository.kpfu.ru/?p_id=112087)
- Valerian F. Gabdulchakov (2014) Communicative Core of Interaction and its Influence on Education Results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 381–384. <http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814047880>
- Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina (2015) Prevention of Latent National Aggression in the Course of Future Teacher Education *Asian Social Science*. Vol. 11, No. 2, January 2015. P. 275. <http://ccsenet.org/journal/index.php/ass/issue/view/1227>
- Carras, C. I. (2007). *Le français Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Cuq, J. P. i Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Gouiller, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris: Didier.
- Mangiante, J. -M. i Parpette, Ch. (2004). *Le français Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Education.
- Hanushek E. A. (2010) The economic value of higher teacher quality // Working Paper No. 56. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research <http://www.urban.org/UploadedPDF/1001507-Higher-Teacher-Quality.pdf>

Schleicher A. (2011) Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world, OECD Publishing.

Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки всего мира. *Вопросы образования*. 2012. № 2. С. 5-62.

Teacher Shortage Areas Nationwide Listing (2012) U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/pol/tsa.pdf>

Baum S., Payea K. (2011) Trends in student aid, 2011/Trends in Higher Education Series. N.Y., College Board Advocacy & Policy Center. [http://trends.collegeboard.org/downloads/Student\\_Aid\\_2011.pdf](http://trends.collegeboard.org/downloads/Student_Aid_2011.pdf)

Heilig J. V., Jez S. J. (2010) Teach for America: A review of the evidence. Boulder, CO: National Education Policy Center, Univ. of Colorado <http://epicpolicy.org/publication/teach-for-america>