

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
КАРАГАНДИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. АКАДЕМИКА Е.А. БУКЕТОВА

Ш.М. Мухтарова

**ПАРАДИГМЫ
КУЛЬТУРНОГО ПЛЮРАЛИЗМА
В ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Караганды
2019

УДК 378(035.3)

ББК 74.58

М 92

*Рекомендовано Ученым советом Карагандинского
государственного университета им. академика Е.А. Букетова*

Рецензенты

Б.И. Карипбаев, доктор философских наук, профессор,
Карагандинский государственный университет им. академика
Е.А.Букетова;

Ж.Ж. Наурызбай, доктор педагогических наук, профессор,
Национальная академия образования им.И. Алтынсарина

Мухтарова Ш.М.

М 92 Парадигмы культурного плюрализма в образовании: моногр.
/ Ш.М. Мухтарова. — Караганда: Изд-во КарГУ, 2019. — 310 с.

ISBN 978-9965-39-761-5

В монографии исследованы парадигмы культурного плюрализма в образовании. Раскрыты концептуальные основы формирования этнического компонента как основы парадигм культурного плюрализма в системе образования, в содержании высшего педагогического образования и технология их реализации. На основе анализа парадигм культурного плюрализма рассматриваются инновационные подходы к формированию поликультурной личности будущего педагога средствами этнического компонента. Обоснованы дидактические условия формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования РК. Представлены образовательный идеал поликультурной личности будущего педагога и бинарная модель структурирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования на основе теорий культурного плюрализма и их логическая взаимосвязь.

Издание адресовано преподавателям вузов, научным работникам, аспирантам, магистрантам, учителям, всем, кого интересуют теории культурного плюрализма в образовании.

УДК 378(035.3)

ББК 74.58

ISBN 978-9965-39-761-5

© **Карагандинский**

государственный
университет, 2019

Репозиторий Каргу

Введение

Современные реалии глобализационных процессов, происходящие в мировом образовательном пространстве, побуждают исследовать проблему развития парадигм культурного плюрализма (этнокультурного, поликультурного и глобального образования), основой которых является этнический компонент образования. Перед этносами и государствами неизбежно возникает дилемма: как сохранить свое этнокультурное своеобразие, этнокультурную идентичность и в то же время научиться жить вместе, несмотря на разную этническую, культурную, конфессиональную принадлежность.

Образовательной политикой РК в сфере этнических отношений взят курс на этнокультурное образование, который обеспечивает лингвистический и культурный плюрализм, взаимодействие и диалог культур казахстанского общества. Реализация идей этнокультурного образования достигается путем введения в образовательную систему этнического компонента, т.к. одной из актуальных проблем в условиях модернизации казахстанского общества является сохранение культуры как национального кода и национальной идентичности молодого поколения. Современной методологической основой национального воспитания является Национальная идея «Мәңгілік Ел».

Объективными предпосылками исследования настоящей проблемы в современных условиях Казахстана выступает ряд сложившихся противоречий: между нарастающим процессом глобализации и необходимостью сохранения национально-культурного наследия прошлых поколений посредством системы образования как достижения определенной этнокультурной цивилизации и духовно-нравственного ориентира современного общества; между существующей проблемой вестернизации культуры и нестабильной устойчивостью преемственных национально-культурных связей между поколениями; между потребностями современного общества, вызванными интеграцией мирового образовательного пространства, в воспитании человека культуры с планетарным мышлением и недостаточной востребованностью в этом процессе

дидактических возможностей этнического компонента в содержании высшего педагогического образования, что в целом отражается на всей системе воспитания и обучения; между потребностью науки и практики в обеспечении национально-культурной самобытности образования и недостаточной разработанностью теории формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования в отечественной педагогике; между объективной потребностью казахстанского общества в формировании личностных и профессиональных качеств будущего педагога, характеризующих его как субъекта этноса, гражданина РК, жителя региона и мира и отсутствием системности в существующей технологии обучения в профессионально- педагогическом образовании; между потребностью современной системы образования в педагогах, подготовленных к воспитанию подрастающего поколения в духе любви и уважения к «малой родине» с использованием этнокультурных ценностей края, региона и недостаточной разработанностью теоретической и практической базы по проблеме этнорегионального образования в высшей школе; между сложившимися реалиями разработки и внедрения экспериментального проекта «Глобальное образование» в ряде школ Казахстана и недостаточной ориентацией содержания высшего педагогического образования на подготовку поликультурного учителя на основе использования возможностей этнического компонента в содержании высшего педагогического образования в современных условиях.

Одной из ключевых сфер, от которой зависит разрешение противоречий между современными тенденциями интеграции, унификации и стандартизации образа жизни и опасностью потери уникальности каждого человека, особенностей его культуры, этнонациональных традиций и корней; между постоянно увеличивающимся объемом культурной информации и возможностями этнической самоидентификации личности, является высшее педагогическое образование. В связи с этим в решении проблем воспитания подрастающего поколения в духе патриотизма, межэтнической и религиозной толерантности, уважения национальных ценностей своего и других народов приоритетную роль играет профессиональная направленность

подготовки поликультурного учителя. Именно учитель способен заложить фундамент в формирование мировоззрения детской души, от личности педагога в определенной мере зависит, какое поколение вырастет, что принесет оно человечеству в будущем.

Согласно «Концепции высшего педагогического образования Республики Казахстан» одна из основных задач профессиональной подготовки учителя заключается в том, что необходимо «максимально использовать возможности дисциплин общеобразовательного цикла, учебных предметов вуза для формирования поликультурной личности студента с развитым мировоззрением и мышлением» [1]. Исходя из этого положения, этнический компонент в содержании высшего педагогического образования в условиях полиэтнического государства, каким является Республика Казахстан, должен быть направлен не только на формирование этнического самосознания личности, но и на воспитание чувства толерантности, межнационального общения на основе взаимообогащения национальных культур. Именно с позиции парадигм культурного плюрализма рассмотрен феномен этнического компонента в образовании в данной работе.

В исследовании особое значение имели труды, раскрывающие ряд аспектов этнопедагогики и этнокультуры: их генезиса (К.Б.Жарикбаев, С.К.Калиев, С.А.Узакбаева, К.К.Шалгынбаева и др.), теории и методологии (М.Х.Балтабаев, С.Габбасов, Ш.И.Джанзакова, М.Е.Ержанов, Е.О.Жуматаева, К.Ж.Кожаметова, Ж.Ж.Наурызбай, С.А.Узакбаева и др.), образовательные и воспитательные возможности этнокультуры (Б.Е.Каирова, С.С.Кулмагамбетова, Р.Б.Маженова, Г.К.Глеужанова и др.), проблемы формирования поликультурной личности, межнационального общения, национального самосознания, межэтнической социализации личности (Е.З.Батталханов, З.Б.Кабылбекова, Ж.Х. Кендирбекова, Ш.М.Мухтарова, Ж.Н.Шайгозова и др.), сравнительно-сопоставительные аспекты этнического воспитания и образования в разных странах (Б.А.Жетписбаева, А.Б.Калиева, О.Я.Сулейменова, Г.Н.Рамашова), формирование этнопедагогической компетентности учителя (К.Ф.Аубакирова, Ш.Т.Таубаева).

Проблемы использования идей этнопедагогики и дидактического потенциала казахской народной педагогики рассматриваются в работах С.К.Абильдиной, А.К.Айтпаевой, Ж.Ш.Балькенова, Г.Р.Бахтияровой, Р.К.Дюсембиновой, А.А.Калыбековой, К.А.Сарбасовой, Б.К.Шаушековой и др. Среди разных направлений научных исследований в педагогической науке Казахстана следует выделить проблему этнопедагогической подготовки будущих учителей средствами казахской народной педагогики (Ж.Асанов, К.Б.Болеев, К.Е.Ибраева, А.А.Калыбекова, Н.М.Кошеров, А.С.Магауова, Б.Ж.Муканова, А.Табылдиев и др.).

Однако, несмотря на усиленное внимание казахстанских педагогов, начиная с 90-х годов 20 века к проблемам этнического воспитания и обучения, в казахстанской педагогической науке еще не сложились четкие теоретические и практические подходы к формированию этнического компонента в содержании высшего педагогического образования в контексте парадигм культурного плюрализма с учетом современных тенденций движения мирового сообщества к глобализации.

Концепция этнопедагогизации системы образования государств СНГ содержится в работах Г.Н.Волкова, А.Ш.Гашимова, Д.Е.Иванова, Р.В.Комракова, В.А. Николаева, А.П.Орловой, Т.Н.Петровой, И.О.Поповой, Ю.А.Рудь, В.А.Сластенина, Г.А.Станчинского, М.И.Стельмахович, М.А.Хайрулдинова, М.Г.Харитоновна, В.Ю. Штыкаревой и др. Огромное значение для сопоставительно-сравнительного анализа по исследованию изучаемой проблемы в настоящей работе имели труды ученых ближнего и дальнего зарубежья (И.В.Балицкая, Н.Беккер, Б.Л.Вульфсон, О.К.Гаганова, А.Н.Джуринский, З.А.Малькова, К.Д.Салимова, Т.В.Таболина, М.Федулло, Цао Ян, В.И.Юдин и др.). Анализ состояния исследуемой проблемы позволяет констатировать, что современная практика подготовки будущих учителей средствами этнического компонента в содержании высшего педагогического образования в контексте теорий культурного плюрализма направлена в основном на воспитание этнокультурной личности учителя и не учитывает сложившиеся реалии и потребности мирового образовательного процесса и его перспективы. К тому же нуждаются в обновлении

подходы к формированию этнического компонента в содержании высшего педагогического образования на основе учета парадигм культурного плюрализма. Творческий поиск решения реализации парадигм культурного плюрализма и формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования в контексте в условиях глобализации привел к разработке концептуальных основ формирования этнического компонента и технологии ее реализации в контексте развития теорий культурного плюрализма на современном этапе.

Логика построения настоящей работы основана на раскрытии методологических ориентиров исследования, выявления генезиса и современных подходов в реализации исследуемой проблемы, обосновании концепции автора и технологии ее реализации.

В первом разделе «Этнический компонент в содержании образования как основа в формировании теорий культурного плюрализма» раскрыты философско-социальные аспекты проблемы, рассмотрена диалектика соотношения национального и общечеловеческого как методологический ориентир исследования. Осуществлен теоретико-методологический анализ понятийно-терминологического аппарата исследуемой теории, раскрыта сущность понятия «этнический компонент в содержании высшего педагогического образования», выявлена его гуманистическая парадигма и этнопедагогическая направленность.

Во втором разделе «Парадигмы культурного плюрализма: их сущность, генезис и развитие в системе образования» рассмотрена история становления и развития теорий культурного плюрализма в образовании, сущность понятий «этнокультурное», «мультикультурное» и «глобальное образование» и концептуальные подходы ученых к данным теориям. Охарактеризован опыт многонационального образования в Казахстане в 20-30-ых годах XIX века как исторический опыт в теории культурного плюрализма в полиэтничном обществе. Показана роль национальной интеллигенции («пассионариев») в развитии этнического компонента образования в 20-30-ых годах 20 века и их вклад в подготовке педагогических кадров. Рассмотрен опыт и современные тенденции развития идей

культурного плюрализма в зарубежных странах. Освещены ведущие тенденции формирования этнического компонента в содержании образования в мировой практике. Дана характеристика процесса глобализации и его влиянию на перспективы развития теорий культурного плюрализма в Казахстане.

В третьем разделе «Концепция формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования в контексте теорий культурного плюрализма» на основании анализа теоретических источников и использования ряда методологических подходов изложена концепция, включающая обоснование научных основ структурирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования и разработку: цели, функций, принципов, дидактических условий, инновационных подходов (регионального, кросс-культурного, глобального) к формированию исследуемого феномена в контексте теорий культурного плюрализма. Обоснованы инновационные подходы к формированию этнического компонента в содержании ВПО и совокупность принципов его структурирования. В соответствии с дидактическими условиями разработан образовательный идеал поликультурной личности будущего педагога, послуживший основой для разработки бинарной модели структурирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования. Представлена блочно-модульная технология, реализующая концептуальные основы формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования на основе парадигм культурного плюрализма. В заключении обобщены результаты исследования, сделаны выводы, указаны перспективы дальнейшего развития проблемы, представлен глоссарий. Автор монографии выражает признательность рецензентам за оценку и признание авторских идей настоящего исследования.

1 Этнический компонент в содержании образования как основа в формировании теорий культурного плюрализма

1.1 Диалектика культурного плюрализма

Войдя в век устойчивого развития цивилизации, человечество подошло к рубежу, за которым оно становится единым организмом и приобретает общую цель – сохранение мирового социума как наивысшей ценности на основе диалектики общечеловеческого и национального.

Соотношение национального и общечеловеческого во все времена составляло одну из фундаментальных проблем общественного развития. Нарастающая тенденция к унификации мирового образовательного пространства, которая может таить в себе угрозу выживания национально-культурных ценностей этнических общностей, усилила интерес ученых к проблеме с позиций поиска оптимальных путей, направленных на сохранение этнического своеобразия народов в движении к общечеловеческому единству.

Развитие современного демократического общества с опорой на духовные ценности человечества невозможно без осмысления его исторического прошлого. Многочисленные исследования по этому вопросу в области гносеологии позволяют критически осмыслить идеи выдающихся философов, историков, педагогов и увидеть в них рациональные зерна для современной эпохи.

Символы казахской духовности – Абай, Шакарим, Чокан Валиханов, Ибрай Алтынсарин, в рассмотрении вопросов диалектики национального и общечеловеческого опирались на идеи нравственности и философское осмысление единства человека и мира. Современные философы усматривают в идеях представителей казахского просвещения проявления космоцентризма, чувственно-предметный, открытый, духовный, гуманистический характер, составляющий специфику и своеобразие казахской культуры и философии.

Так, проблема человека и мира рассматривается Шакаримом с позиции морально-этических ценностей, в основе которых находится понятие – совесть. Философы У.К.Альжанова и К.К.

Бектенгалиева отмечают, что для Шакарима совесть – это не только нравственно-этическая ценность, а неизмеримо большее – основа мироздания, эквивалентная Космосу. Такое понимание нравственно-этического понятия, считают ученые, делает Шакарима мыслителем мирового масштаба, равным Бердяеву и другим мыслителям XX века. В философской системе Шакарима «Человек есть не просто космическое, природное существо, а личность, основу которой составляет нравственность, Совесть» [2].

Философия космоцентризма получила развитие в научных изысканиях и других современных казахстанских философов. Идеей мироощущения, связанной с Космосом проникнуты исследования казахской культуры Ж.К.Каракузовой и М.Ш.Хасанова. Они отмечают, что «глубинное понимание мироощущения космоса казахского народа позволяет оценить главное качество его культуры как интеллектуальной культуры» [3, с.78]. Таким образом, идеи космоцентризма в философии казахов выражались через его культуру и миропонимание.

Все гениальные достижения, в том числе научные открытия и технические изобретения имеют общечеловеческое значение. Эти идеи пронизывают наследие философов и педагогов разных времен.

Конструктивные идеи Н.А.Бердяева особенно актуальны для нашего времени. Он рассматривал диалектическое соотношение общечеловеческого и национального, исходя из следующей логики:

- наличие у каждого конкретного человека черт члена человеческого рода вообще и черт, присущих каждой индивидуальной национальности, в частности;
- единство судьбы отдельного народа с исторической судьбой народа и всего человечества;
- зависимость реальности всечеловечества от реальностей национальностей;
- взаимосвязь национальной и общечеловеческой культуры, которая является не отвлеченной, а конкретно-национальной и тем самым восходящей до общечеловечности. При этом философ указывает на недопустимость противопоставления идеи

человечества идее национальности: нельзя становиться врагом человечества во имя национальности. Взаимосвязь общечеловеческого и национального выражает его формула: «Национальность и человечество - одно». Всечеловечность он считает высшей полнотой национального и предлагает ориентировать жизнь на конкретные идеи национальности и личности [4, с.141].

Аналогично подходит к данной проблеме русский философ, публицист, поэт 18 века В.С.Соловьев, считавший самонение, самодовольство народа и вражду ко всему чужому недопустимыми для формирования национального самосознания. Он приводит басню о Нарциссе, самоуничтожившим себя в результате самолюбования, отмечая, что она поучительна и для целых народов. Диалектику соотношения общечеловеческого и национального В.С.Соловьев раскрывает через рассмотрение народа как части вселенского целого. Каждый народ должен быть солидарен с высшими всечеловеческими интересами и служить им «в меру своих национальных сил и сообразно своим национальным качествам»[5, с.292]. Философ считает, что образовательные начала существуют в определенной национальной оболочке, но, прежде чем ее выработать, приходится принимать их в какой-либо из чужих оболочек.

Осмысливая наследие выдающихся педагогов прошлого, мы подходим к проблеме соотношения национального и общечеловеческого с точки зрения актуальности их идей и опыта человечества для современного периода развития общества.

С этих позиций нас интересует педагогическое наследие великого чешского педагога Я.А. Коменского, увековечившего свое имя во всем мире «Великой дидактикой» и до сих пор действующей классно-урочной системой. Национальные проблемы он рассматривал в тесном единстве с общечеловеческими, призывая к спасению рода людского. Педагогике Я.А.Коменского было свойственно философское видение мира, притом, что его волновали проблемы национального воспитания. Выдающийся представитель эпохи позднего Возрождения призывал человечество к согласию и взаимному сотрудничеству. Цель своей жизни он видел в

«благополучии рода человеческого». Идея универсального воспитания у Коменского – единственное средство преобразования человечества. С верой в прогресс он создает знаменитое сочинение «Пампедия», где большое внимание уделяет педагогическому аспекту взаимодействия культур. Проявление единства общечеловеческого и интернационального он видит в одинаковой природе людей, независимо от национальности. Мечтой и фундаментальной идеей Коменского была *идея пансофизма* – обобщение всех знаний цивилизации для донесения этого пласта человеческой мудрости в школу на родном языке для всех людей, независимо от общественной, религиозной, национальной, расовой принадлежности. Оригинальны для его времени идеи великого классика педагогики о «политии», разработанной им как «собрание народов Вселенной в согласии: безмятежный мир в роде человеческом, прекращение войн и устранение самих причин к войнам» [6, с. 466].

Примером патриотического служения чешскому народу является его отношение к родному языку, культуре собственного народа. Родной язык Я.А.Коменский считает средством сохранения национального духа. В его школе родного языка содержатся истоки национальной школы. В целях взаимопонимания народов, их сотрудничества он предлагал изучение иностранных языков на последующей ступени обучения: «Грамотному человеку следует знать несколько языков, а именно, родной язык для частной жизни, язык соседних народов для сношений с ними и их необходимо изучать тщательно» [6]. Идеи Коменского как никогда актуальны в нашу эпоху, когда мировые интеграционные процессы становятся объективной реальностью.

Идеи Коменского созвучны с идеями общечеловеческого воспитания немецкого педагога Ф.А. Дистервега. Вопреки, господствовавшим в немецком обществе идей превосходства немецкой нации, он выдвигает на первый план воспитание гуманных людей и сознательных граждан. Задачу воспитания патриотов, любящих свою родину, свой народ, свою культуру, Ф.А. Дистервег рассматривает в неразрывной связи с воспитанием уважения к культурным нравам и обычаям других

народов. «Любовь к собственной земле, патриотизм не имеют ничего общего с презрением и ненавистью к иноземному» [7]. Свою программу национального воспитания и прогрессивную немецкую школу он строил на основе принципа культуросообразности. Он писал, что национальное существует подобно тому, как есть индивидуальное и общечеловеческое. В каждом индивидууме, в каждой нации должен отражаться образ мыслей, именуемый гуманностью, стремлением к благородным общечеловеческим целям. В его идеях показана триединая сущность человека, воспитатель имеет дело с индивидуумом, как: существом, одаренным человеческими способностями; принадлежащим к известной нации; членом человечества. Следуя этому положению, Дистервег выводит три задачи воспитания: 1) развивать индивидуальные способности; 2) знакомиться с отличительными особенностями нации и опираться на них; 3) воспитывать в гармонии с общечеловеческим началом. Эти три направления составляют истинное человеческое воспитание. Немецкий педагог осознавал, что общечеловеческое и национальное проявляются в каждом индивидууме в оригинальном виде, в членах каждой нации общечеловеческое принимает национальный оттенок.

С точки зрения актуальности для современной эпохи – эпохи глобализации наше внимание привлекают идеи русских педагогов и философов начала 20 века - П.П.Блонского и К.Н.Вентцеля, П.Ф.Каптерева.

Концепция К.Н.Вентцеля – космическая педагогика – интегративное учение, основанное на идеях нравственной, свободной, независимой, творческой личности. Развивая идеи индивидуального творческого развития личности К.Н.Вентцель пришел к идее космического воспитания. В основе космической педагогики Вентцеля - единство и взаимосвязь Человека, Человечества, Природы и Космоса, по его выражению «естественное единство воспитываемой личности с жизнью всего беспредельного космоса». Цель социального воспитания русский педагог видел в том, чтобы осознавая свое единство с определенной социальной группой, человек в своем развитии поднимался к более высоким социальным формам, в конечном итоге это должно быть все человечество. В космическом

воспитании К.Н.Вентцеля главная цель – развитие космического сознания, которая, по его убеждению, обладает огромной нравственной силой. В 1937 году в своем дневнике он записал следующее: «Человек, обладающий космическим сознанием, необходимо будет нравственным. Невозможно совершить злое, порочное, преступное тому, кто слился всецело и безраздельно с творческим Космосом, кто преодолел свою отсталость и обособленность, кто не противопоставляет больше себя Творческому Космосу, Человечеству и составляющим его людям, а рассматривает себя как составляющего с ним одно целое. У такого человека исчезли бы всякие поводы и мотивы для совершения зла»[8,с.12-13].

Идеи П.Ф. Каптерева относительно идеала человека отражают принцип учета национальных особенностей воспитания в подготовке педагога: «Педагог должен совершенно ясно понимать, что у каждого народа должна быть и своя особенная национальная система воспитания, которую нельзя позаимствовать у другого народа» [9,с.170]. Общечеловеческое начало в человеке, по мысли П.Ф.Каптерева, основано на элементах национального в соответствии с нравственными ценностями народа.

Огромный интерес в контексте нашего исследования вызывает отражение национального и общечеловеческого воспитания в педагогическом наследии П.П.Блонского. Схема национального воспитания русского педагога представлена синтезом двух гуманистических идей – «идеи гражданина родной страны и идеи человека». Сущность национального самосознания у П.П.Блонского выражена формулой: человек – как член племени – член – нации – член человеческого рода [10].

Анализ литературы по данному вопросу указывает, что национальное и общечеловеческое имеют сегодня перспективы взаимодействия в новом типе мышления общества. Отечественный ученый Р.Башарулы высказывается по этому поводу: «В глобальном общемировом пространстве общечеловеческая культура, а также самобытные духовно-культурные ценности каждого народа приобретут новые системно-интегративные качества, которые проявляют себя, в основном, как изменившийся тип мышления людей. Если

традиционный тип мышления, в условиях более низкого уровня общественного сознания, допускал разрушение целостности Человека и Человеческого общества и привел их на край пропасти самоуничтожения, то новый качественно изменившийся тип общепланетарного мышления призван обеспечить единство духовной и материальной сущности как Человека, так и Человеческого общества, тем самым, открывает грандиозную перспективу для их самосовершенствования» [11, с.160].

Итак, философские подходы ученых отражают диалектику национального и общечеловеческого. При этом национальное и общечеловеческое неразделимы. Рассмотрим позиции культурологического подхода к данному вопросу.

Существует взгляд: любые национальные культуры выражают в своей особенности - хотя бы в тенденции - всеобщее общечеловеческое содержание.

Заслуживает внимания подход, в котором различные национальные культуры всегда в чем-то взаимно дополняют друг друга, теснее связывают народы, расширяют круг их взаимодействия. В этом смысле каждая национальная культура есть относительно неповторимая грань многослойного образования - общечеловеческой культуры. Являясь составной частью многонациональной культуры, каждая культура взаимодействует как партнер и соучастник в создании общечеловеческих ценностей. Благодаря такому процессу человечество достигло современного уровня культурного развития.

Ф.С.Эфендиев подчеркивает взаимосвязь национального и инонационального: «Национальное, как философская категория, представляет собой многие стороны жизни национальных общностей, воплощает многообразие индивидуального, особенного, отдельного, охватывает все богатство материальной и духовной жизни нации. При этом надо учитывать и другое, что особенное и общее, национальное и инонациональное явления органически взаимосвязанные» [12,с.3].

Г.Н. Волков отмечает: «в каждой национальной культуре со специфически национальными, локальными элементами и течениями существует общечеловеческий интернациональный поток, «который и является квинтэссенцией национальной

культуры и, таким образом, выходит за рамки национальных масштабов и входит в сокровищницу мировой культуры» [13, с. 89.]. Эта закономерность «Лучшее национальное всегда интернационально» рассматривается К.Ж.Кожаметовой как всеобщая, присущая и этнопедагогике [14, с. 27].

В последнее время в научной литературе преобладает взгляд, что «чистая» национальная культура - абстрактное понятие. Ни история, ни теория не знают такой культуры, о которой можно было бы сказать, что она абсолютно самобытна. Национальные культуры всегда что-то принимают от «чужого», делая его «своим», а также что-то отдают от себя. В этом смысле нельзя не согласиться со словами известного общественного деятеля, индийского писателя и педагога Р.Тагора о том, что каждая нация обязана выявить перед миром свою национальную сущность. Если нации нечего дать миру, то это следует рассматривать как национальное преступление.

Итак, в каждой культуре есть то, что можно назвать национально-особенным, специфическим и в то же время в ней есть инонациональное (переработанное и освоенное национальным) - то, что объединяет ее с другими культурами.

Национальная специфика - это накапливаемая веками качественная определенность духовной жизни народа, закреплённая в своеобразных традициях, ценностях, институтах. Поэтому справедливо определение *национальной культуры как исторически сложившейся ценности той или иной нации, выражающейся в специфических, особенностях духовного облика, образовавшегося в результате своеобразия условий существования народа.*

Следовательно, наблюдаются два этапа развития каждой национальной культуры:

- когда она выступает в своей неповторимой, уникальной форме;
- когда она становится частью мировой культуры, осознавая и проявляя себя в ней.

Ядром, объединяющим национальное и общечеловеческое, является нравственность. А, как известно, нравственное – это всегда неизмеримо шире, чем национальное. Следовательно, нравственное в национальном измерении – это всего лишь

внешняя форма общечеловеческой морали, этническая оболочка непреложных нравственных законов мироздания, нарушение которых неизбежно приводит общность к деградации, духовному обнищанию, потере самооценности и самосознания. Всеобщность нравственных истин ведет народы к совершенству, к добру, равенству, милосердию. Доказательством интегрирующих свойств общечеловеческой морали, ее идентичности нравственного содержания, выступающей в национальной форме, служат фольклорные произведения – мифы, сказки, пословицы, поговорки и др. жанры и традиции как нормы общественных отношений. Суть нравственных заповедей мировых религий также одинакова: не убий, не укради, не лги и т.д.

Создатель исторического круговорота теории итальянский философ 18 века Джамбаттиста Вико в своей книге «Основания новой науки об общей природе наций» (1725 г.) так объяснил общность идей культуры у разных народов «одинаковость идей у целых народов, которые вовсе не были знакомы друг с другом должна предполагать общность мотивов истинного» [15].

Определяя соотношение родной (национальной), российской и мировой культур в педагогическом процессе современный ученый В.И.Матис выделяет три основных положения: изучение культуры отдельно взятого народа невозможно в отрыве от культуры других народов; национальные ценности являются неотъемлемой частью общечеловеческих ценностей, вместилищем всего прогрессивного, что раскрывается в общечеловеческом; национальные ценности несут в себе отпечаток социально-экономических отношений, особенностей духовно-нравственной жизни народа, национального характера [16]. Эти мысли лежат в основе многих исследований.

Следовательно, национальное выступает как внешняя форма поведения человека, а общечеловеческое - как его внутренняя суть.

В работах последних лет укоренилась мысль о том, что нельзя рассматривать национальную культуру как нечто противоположное общечеловеческой, а общечеловеческую культуру, в свою очередь, чуждой национальной. Выхолащивание национальной сути из общечеловеческой приведет к искусственному типу безнациональной культуры.

Консолидация национальных культур и гармонизация их отношений способствует развитию общечеловеческой культуры.

Итак, как в современных исследованиях, так и прошлых столетий, мы не находим идей абсолютизации национального. Национальное в трудах ученых рассматривается как специфическое, принадлежащее определенному этносу, но которому свойственно общечеловеческое. Следовательно, диалектика национального и общечеловеческого должна рассматриваться с точки зрения вечно актуальной идеи философии: национальное должно способствовать созиданию общечеловеческого мира, в то время как общечеловеческое должно стремиться сохранить национальное своеобразие.

Принцип гуманизма является объединяющим началом общечеловеческого и национального. Данная аксиома выражена в известных словах русского философа Н.А.Бердяева: «Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек - больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные» [4].

Соотношение глобального и локального, общечеловеческого и национального представляет собой диалектическое взаимодействие категорий общего и особенного. В многоликости национальных культур просматривается единая человеческая суть.

О сложности проблемы межэтнического и культурного взаимодействия писал Д.С.Лихачев, отмечая, что «Национальные черты нельзя преувеличивать, делать их исключительными. Национальные особенности – это только некоторые акценты, а не качества, отсутствующие у других. Национальные особенности сближают людей, заинтересовывают людей других национальностей, а не изымают из национального окружения других народов, не замыкают народы в себе. Народы – это не окруженные стенами сообщества, а гармонично согласованные между собой ассоциации» [17, с. 26].

Итак, опыт человечества доказывает: нельзя абсолютизировать национальное или наоборот интернациональное. Они должны основываться на принципах гармонии и только в этом случае будут служить благородным

целям человечества. Абсолютизация национального ведет к ограниченному национализму. Национализм как объективное явление существует в реальной действительности и возникает на почве ущемления национальных интересов. Национализм определяется как идеология, психология, социальная практика, мировоззрение и политика подчинения одних наций другим, проповедь национальной исключительности и превосходства, разжигания национальной вражды, недоверия и конфликтов вражды [18, с. 195-197]. Известны различные формы проявления национализма: расизм, фашизм, шовинизм, апартеид. Он проявляется и как национализм малых народов, и как проводник насильственной ассимиляции, и как национальная ограниченность, замкнутость, обособленность.

Национальное самосознание и национализм – явления противоположные. В то время как национализм ведет к национальной розни и отчуждению, национальное самосознание ищет пути сближения и сотрудничества, ибо оно возвышается над индивидуальными и групповыми интересами, формируется из потребностей национального прогресса. Национальное самосознание доводит до понимания того, что источником национального прогресса являются не только национальные ценности, внутренние потенции саморазвития, но и интеграционные процессы, сотрудничество наций.

1.2 Сущность понятия «этнический компонент образования» в научно-педагогической литературе

Рассмотрим сущность понятия «этнический компонент содержания образования» и других категорий, прямо или косвенно входящих в круг данной проблемы. Так, под **этническим компонентом содержания образования** В.И. Матис понимает «специфическую образовательную область, очерчивающую целый комплекс знаний, умений, навыков и эмоционально-оценочного опыта, подлежащих целенаправленному формированию. Он находит свое выражение как в принципах отбора и структурирования содержания образовательных программ в целом, так и в наборе учебных дисциплин, а также в содержании отдельной учебной

дисциплины, наборе видов учебной и внеучебной деятельности обучающихся» [16, с.234]. Ученый считает, что разработка этнического компонента содержания образования должна строиться на принципах поликультурного и полилингвального образования. Этнический компонент содержания общего среднего образования находит реализацию, прежде всего, в национальных школах.

Российские авторы учебного пособия по толерантности считают, что «Этнический компонент содержания образования заключается в том, что в любом вопросе необходимо учитывать исторический опыт народа, его вклад в развитие всего общества или отдельного региона, проблемы, с которыми сталкивается данная национальность в повседневной жизни, условия ее существования в повседневной жизни и в полиэтническом обществе» [19, с.105].

З.И.Иванова, исследуя проблемы введения этнического компонента в образовании, подчеркивает его особую необходимость, так как «на земле нет людей, которые не принадлежали бы к какому-нибудь этносу, народу» [20, с.8].

В теоретических источниках, наряду с понятием «этнический компонент образования» существуют и другие понятия, которые в той или иной мере выступают его аналогами. Речь идет о понятиях «этнокультурный и этнокультурологический, этнопедагогический компонент», «национальный», «национально-региональный компонент», семантика которых довольно близка.

Для нашего исследования важно уяснить сущность понятия «этнокультурное образование» и его производных. Так, по определению Ж.Ж.Наурызбая, идеи которого отражены в «Концепции этнокультурного образования в Республике Казахстан», под **этнокультурным образованием** следует понимать «модель образования, ориентированную на сохранение национально-культурной и языковой идентичности личности и самобытности этнических групп и одновременное освоение ценностей других культур». Задачей этнокультурного образования ученый ставит также формирование казахстанской идентичности: «интеграции каждого гражданина в казахстанское общество, формирования поликультурной личности, реального

двуязычия в обществе». Содержание этнокультурного образования раскрывается как взаимосвязанная триада его звеньев: этнокультурное воспитание – этнокультурное просвещение – этнокультурное образование. При этом автор исследования этнокультурного образования в Казахстане считает усиление этнокультурного компонента в содержании образования «одним из важных педагогических нововведений и новых тенденций в обучении и воспитании молодого поколения, которое будет жить в XXI веке». Ученый ставит перед педагогической общественностью актуальную проблему: «не дать нациям и национальностям потерять свою уникальную самобытность, культурную идентичность, превратиться в безликую, стандартизированную массу населения» [21, с.42]. Таким образом, «этнокультурное образование - это образование, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры» [22]. **Этнокультурный компонент** в институциональном образовании, согласно модели ЭКОШ, разработанной Ж.Ж.Наурызбаем, содержится в учебных предметах, изучающих язык и литературу, географию и экологию, общество и историю, культуру и искусство, физическое и военно-патриотическое воспитание, а также содержатся в интегрированных курсах (полидисциплины), предметах по выбору и факультативах [21, с.133].

Е.А.Ангархаева под **этнокультурным образованием педагогов** понимает «целостный процесс профессионального роста учителя, направленный на преобразование мотивационно-ценностного отношения к содержанию образования, на расширение методических знаний, совершенствование умений и навыков, необходимых для развития его творческого потенциала в процессе решения проблемы». Составные элементы содержания этнокультурного образования даны в работе в виде модели, содержащей такие элементы, как: национальное самосознание, традиции, обряды, обычаи, материальную культуру, народное искусство, фольклор, литературу, язык. При этом язык занимает центральное место в представленной модели [23].

Наиболее употребляемым понятием, близким по смысловому значению с исследуемым феноменом, в отечественной литературе является «этнокультурный компонент». Как отмечает Л.Р.Заурбекова, «под этнокультурным компонентом подразумевают включение в процесс образования позитивного содержания национальных традиций, обычаев, усвоение ценностей национальной культуры» [24, с.26]. Проблема сохранения этнокультурных ценностей связана с этнически ориентированной системой образования.

Отмечая приоритетное использование этнокультурного компонента в современной образовательной системе Ж.Н.Шайгозова, пишет, что благодаря этому предполагается решить многие актуальные проблемы современности: необходимость сохранения национального самосознания, духовного наследия этноса, воспитание гражданина полиэтнического государства, стремящегося к национальному равноправию и утверждению истинного патриотизма, интеграции личности в систему мировой и национальной культуры [25, с.12].

Наряду с понятием «этнокультурное образование» в педагогике и культурологии используется термин «этнокультурологическое образование», которое ставит задачи - актуализировать направления содержания образования, развивающие личность на основе национальной культуры; формирование широкого и системного гуманистического, экологического, политического и культурологического мышления учащейся молодежи; формирование специалиста как многоязычной и поликультурной личности; образование, включающее этнопсихологические, эстетические, педагогические знания; учет региональных, демографических социокультурных, этнических особенностей в содержании непрерывного профессионального образования (определяемого в целом госстандартами) и в организации и управления учебными заведениями, гибкое сочетание государственных и региональных интересов и потребностей. Стратегические доминанты широкого культурологического образования М.Х.Балтабаев видит в «осмыслении исторического этнокультурного наследия, сохранения традиций и преемственности в конкретных социальных проявлениях» [26, с.7].

Опираясь на данное определение, считаем, что понятие «этнокультурологический компонент» несет ту же смысловую нагрузку, что и дефиниция «этнокультурный компонент», т.к. основу этих понятий составляет междисциплинарная категория «этнокультура», сущность которой рассмотрена нами в первом параграфе главы.

Г.В.Палаткина в своем исследовании определяет **этнокультурную направленность** образования как «культурологический характер процесса образования с целью формирования у учащихся диалогичности, понимания, уважения культурной идентичности других людей, толерантности к представителям других национальностей» [27,с. 5].

Наиболее четкое содержательное наполнение термина «этнокультурная направленность образования» дается в работах В.К.Шаповалова, который считает, что это такая интегративная характеристика образования, которая показывает, в какой мере его цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современной мировой цивилизации [29,с.17].

В понятийно-терминологическом тезаурусе этнокультурного образования происходит расширение посредством внедрения новой терминологии. Так, понятие «**этнокультурная коннотация**», введенное А.Б. Панькиным, представляет собой социальный феномен и акцентирует на этнокультурной особенности современного образования. По его мнению, этнокультурно-коннотированное образование предполагает не только учет этнопсихологических особенностей учащихся, но и этносемиотических механизмов, обуславливающих их специфику в каждом отдельном регионе [29].

На актуализации этнокультурного компонента строится и подход М.Р.Кудаева и Э.К.Дахужевой, называемый ими «**этнокультурным ориентированием**» [30].

Как показывает анализ литературы по проблеме этнокультурного образования, вышеназванные подходы не разноплановы, в корне они все направлены на удовлетворение

этнокультурных потребностей этносов и находят свою реализацию в образовательных учреждениях.

Одной из главных составляющих этнического компонента в содержании профессионального образования является **этнопедагогическое образование**. «Концепция этнопедагогического образования студентов в высшей школе», разработанная С.А.Узакбаевой и К.Ж.Кожаметовой, объясняет данное понятие как «процесс и результат овладения студентами системы знаний о научных основах этнопедагогики, приобретения умений и навыков творческого использования богатейшего воспитательного опыта народа в современных условиях и ценностного отношения к его духовной культуре» [31]. Содержание этнопедагогического образования рассматривается ими на основе теории содержания общего среднего образования российских ученых (В.В.Краевский, В.С.Леднев, И.Я.Лернер, М.Н.Ставский). Авторы концепции этнопедагогического содержания образования выделяют в нем четыре взаимосвязанных элемента:

- система знаний о культуре, истории, языке, религии, обычаях, традициях народа, усвоение которых обеспечивает формирование национального самосознания будущих учителей, целостного мировосприятия, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности;

- система общих интеллектуальных и практических навыков, умений, являющихся основой множества видов конкретной деятельности (познавательной, ценностно-трудовой и др.) и обеспечивающих способность будущих педагогов к сохранению и передаче национальной культуры;

- опыт творческой деятельности будущего учителя по использованию народного творчества в современных социокультурных условиях, в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающем способность к их дальнейшему развитию;

- опыт эмоционально-волевого отношения к окружающей действительности вместе со знаниями, умениями является условием формирования у будущих учителей убеждений,

системы ценностей [31, с.32-33]. Рассматриваемая «Концепция этнопедагогического образования студентов высшей школы» нацелена на этнопедагогическую подготовку будущего учителя.

В личностном плане этнопедагогическое образование, по мнению Ф.Т.Кушетеровой, должно быть направлено на формирование личности, которой присущи: порядочность, честность, справедливость; открытость, готовность выслушивать и обсуждать; самоуважение и доброжелательное отношение к людям» [32,с.42]. Следует заметить, что упомянутый перечень качеств личности содержит общечеловеческие требования и не полностью раскрывает специфику этнопедагогического образования.

Проблема этнопедагогической подготовки специалистов представлены учеными, как в российской, так и в отечественной педагогике. Ученые рассматривают этнопедагогическую подготовку как важнейшую часть профессиональной подготовки учителя, которая нуждается в совершенствовании [33-37].

Под этнопедагогической подготовкой учителей Л.К.Болеевой понимается «процесс освоения учителями этнопедагогических знаний, посредством которых в практической деятельности в школе формируются этнопедагогические умения и навыки, в результате их приобретения обеспечивается систематическое проведение национального воспитания учащихся в школе» [33, с. 18].

В работе А. Мамонова этнопедагогическая подготовка рассматривается на примере внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза народных традиций, направленных на: 1) усвоение знаний о прогрессивных традициях народной педагогики; 2) закрепление и углубление знаний на семинарских и лабораторных занятиях; 3) совершенствование педагогических умений во время практики; 4) изучение передового опыта; анализ и оценка результатов своей педагогической деятельности по возрождению народных традиций воспитания; 5) проведение исследовательской работы по использованию идей народной педагогики [36].

В работах других авторов под «этнопедагогической подготовкой» понимается:

- наиболее существенная часть профессиональной подготовки учителя, представляющая собой непрерывный управляемый процесс формирования готовности к этнопедагогической деятельности (этнопедагогической готовности) и обладающая интеграционным свойством по отношению к профессиональной подготовке как целому [34].

- одно из главных направлений содержания воспитательно-образовательного процесса ... Она базируется на следующих приоритетах: ценностные ориентации личности, выступающие важнейшим регулирующим, детерминирующим ее мотивацию фактором; система ценностей нации, народности этноса, национального менталитета; особенности современного мирового цивилизованного прогресса [34, с.69].

А.Г.Гмырин, исследуя этнопедагогическую подготовку учителя физической культуры, считает, что она осуществляется в три этапа:

- 1) мотивация необходимости овладения этнопедагогической культурой;
- 2) частичное введение отдельных элементов традиций в программу педагогических курсов и педагогическую практику;
- 3) разработка и апробация спецкурса [36].

В работе Берсеновой Л.С. рассмотрена этнопедагогическая подготовка студентов педагогического колледжа к работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста и в соответствии с этим дано определение понятия «этнопедагогическая подготовка». Так, исследуя проблему этнопедагогической подготовки учителей начальных классов, Л.С.Берсенева считает важным в их профессиональной подготовке обучение органичному, гармоничному введению этнопедагогического компонента в структуру изучаемой дисциплины [37].

Понятие «этнопедагогическая подготовка социального работника» рассматривается Д.Е.Ивановым как «сочетание базовой основы, федерального компонента с регионально-национальным компонентом, учитывающим особенности социокультурной ситуации конкретной территории»[38]. Следовательно, в данном определении понятие

«этнопедагогическая подготовка» содержит в своей структуре национально-региональный компонент, что наводит на мысль о выяснении соотношения понятий «этнопедагогический», «этнорегиональный» и «этнический» компоненты, которое будет рассмотрено нами ниже.

Анализ работ по данной проблеме приводит к выводам о том, что понятие этнопедагогическая подготовка общепризнано в педагогической литературе. Исследователи единодушно оценивают этнопедагогическую подготовку как важнейшую часть профессиональной подготовки учителя. Следовательно, этнопедагогическая подготовка – часть профессионального образования педагога, результатом которого является его общепрофессиональная компетентность. Однако многие авторы сводят суть этнопедагогической подготовки к изучению лишь курса «Этнопедагогика», а другие учебные дисциплины в этом процессе не участвуют.

На наш взгляд, понятие «этнопедагогическое образование» и «этнопедагогическая подготовка» гораздо шире, они включают процесс и результат овладения этносоциальными, этнопсихологическими, этнокультурными знаниями, интегрированными в этнопедагогике. Познание этносоциальных, этнопсихологических и этнокультурных процессов – одна из профессиональных функций современного педагога в полиэтничном социуме. «Всякая педагогика - это, прежде всего социальная этнопедагогика» [38, с. 22].

Понятие «этнопедагогический компонент» в той или иной мере используется в работах Л.С.Берсеновой, Г.Н. Волкова, А.А.Григорьевой, Д.Е.Иванова, Р.В.Комракова, М.Г.Харитоновой, В.Ю.Штыкаревой. Р.В.Комраков одним из показателей потребностно-мотивационного критерия этнопедагогической готовности называет «представленность этнопедагогического компонента в эталонной модели социального педагога», под которым им понимаются интегративные этнопедагогические знания и умения, необходимые для успешного осуществления этнопедагогической деятельности [35]. Д.Е.Иванов указывает, что в современных условиях необходимо значительное расширение этнопедагогического компонента всех циклов дисциплин, особенно - в части ее влияния на саморазвитие,

самосовершенствование, самозащиту личности [38]. В указанных работах при использовании данного понятия, не содержится его определение.

Тогда как в диссертации В.Ю.Штыкаревой, чья работа посвящена дидактическим основам этнопедагогической подготовки будущего учителя в образовательном пространстве вуза, этнопедагогический компонент содержания образования определяется довольно широко, а именно: «как опыт народной педагогики, культура данного этноса, в том числе и национально-региональные аспекты культуры и воспитания». Проведенное исследование дает ей право утверждать, что «содержание образования в педагогическом вузе, включающее этнопедагогический компонент содержания образования, позволяет обеспечивать приобщение студентов к самобытности народов региона и его следует реализовывать через учебный план и программу внеклассной воспитательной работы» [39,с.89]. Из приведенного определения видно, что региональные особенности являются частью этнопедагогического компонента.

В контексте изучения сравнительного опыта этнического воспитания рассматривается понятие «национальный компонент образования» (в смысле этнопедагогического компонента) Б. А.Жетписбаевой. Исходя из определения национальной школы как гуманитарной составляющей образования в школе, исследователь считает, что в систему национального компонента образования не входят естественно-научные дисциплины, т.к. наука не имеет национального характера [40,с.145]. В связи с этим заметим, что гуманитарная направленность этнического компонента образования играет ведущую роль в формировании субъекта этноса. Естественно-научные дисциплины также могут использовать дидактические возможности народных знаний, но, скорее всего, в историческом освещении изучаемого явления.

В нашем исследовании требует уточнения соотношение понятий «этнический компонент» и этнопедагогическое образование, «этнокультурное образование». Из анализа теории этнопедагогического образования следует, что этнопедагогический компонент в содержании образования является его основой. Понятия «этнопедагогический компонент», этнопедагогическая составляющая» в соотношении с

исследуемым феноменом мы рассматриваем как более узкие, но составляющие ядро его системы в содержании ВПО[41]. Это связано со значимостью этнопедагогического образования для будущих педагогов.

В свою очередь, понятие «этнокультурное образование» охватывает гуманитарные дисциплины этнической и поликультурной специфики, в том числе и этнопедагогика, т.к. их роль заключается в овладении знаниями истории, культуры, географии, языка, литературы своего народа и других этносов и формировании национального самосознания личности и воспитания культуры межнационального общения.

Понятие «этнопедагогизация образования», в последнее время, используемое в педагогической литературе, подразумевает внедрение этнопедагогического образования и этнопедагогического компонента в учебный процесс. Этнопедагогизация рассматривается как «целостный процесс системного исследования, изучения, освоения и применения богатейшего этнопедагогического наследия народов и стран» [42]. В работе мы будем исходить из определения Ф.Г.Ялалова, который под «этнопедагогизацией» в рамках культурологического подхода понимает «процесс обновления содержания путем разработки и последовательного внедрения этнокультурного, межкультурного и поликультурного компонентов»[43,с. 25].

В свою очередь, этнический компонент в содержании ВПО есть основа этнокультурного образования, более широкого относительно этнопедагогического. Данное утверждение основано на том факте, что этнический компонент в содержании образования в целом есть не что иное, как совокупность элементов этнонациональной культуры.

Таким образом, в нашем понимании сложилась следующая градация: этнопедагогический компонент – этнопедагогическое образование; этнический компонент (этнокультурный компонент) – этнокультурное образование. Соответственно, этнопедагогическое образование составляет часть этнокультурного образования.

В российской педагогической науке наряду с понятием «этнический компонент содержания образования» используются

его аналоги **«национальный компонент содержания образования»** и **национально-региональный компонент (НРК)**. Национально-региональный компонент наряду с федеральным и школьным является уровнем государственного стандарта образования. Национально-региональный компонент содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, искусства, трудовой подготовки и др. Они относятся к компетенции регионов и учреждений образования.

Приведем для сравнения несколько определений национально-регионального компонента российских авторов, под которым подразумевается: «система знаний национально-культурных и социально-исторических ценностей, отражающих этнопсихологическую самобытность родного народа, а также этнокультурных достижений других народов; мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, раскрываемых ими; умений и навыков их использования в процессе жизнедеятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения»[44]. По мнению Т.А. Сыроватской, «национальный компонент» содержания образования может быть определен, как компонент содержания, раскрывающий историю, культуру, религию, традиции и обычаи конкретной народности [45,с. 25].

И.И. Проданов определяет НРК как комплекс норм и требований к структуре, обязательному минимуму содержания образования и уровню подготовки выпускников, отражающий особенности природы, населения и хозяйства территории, национально-значимые ценности и традиции народа, проживающего в регионе функционирования образовательного учреждения [46].

Обобщенную модель НРК приводит Н.П.Поличка, интерпретируя ее сущность в следующей трактовке: «национально-региональный компонент обеспечивает особые потребности и интересы в области образования народов страны в лице субъектов федерации и включает в себя ту часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры». Последнее словосочетание в обобщенной модели понятия НРК автор предлагает заменить на выражение «национальные и региональные особенности» и использовать социологический подход к характеристике последних [47].

НРК в содержании педагогического образования определяется как «определенная часть многоаспектного содержания подготовки специалиста педагога, раскрывающая природные, экономические, экологические, историко-культурные, социально-политические, духовные, этические особенности конкретного региона и формирующая в соответствии с ним профессионально значимые качества личности, знания, умения, целесообразную систему педагогической деятельности»[45,с.25]. В соответствии с условиями РФ НРК определяется по отношению к федеральному компоненту в связи с социокультурной, географической, экономической и региональной спецификой российского общества. В последнем определении НРК акцент сделан на формировании профессиональных качеств личности педагога.

Как видно из приведенных определений, национальный компонент рассматривается во взаимосвязи с региональным компонентом (НРК) государственного образовательного стандарта. При этом наблюдаются различные подходы исследователей к сущности национально-регионального компонента, заключающиеся в том, что часть ученых делает акцент на национальной составляющей НРК, другие же выделяют его региональный элемент. Это связано с тем, что, как утверждают Р.П.Атутов и М.М. Будаева, «региональная специфика, культурное и этническое своеобразие – однопорядковые явления в том смысле, что непосредственно влияют на формирование личности в процессе ее социализации и адаптации к объективным условиям существования»[48].

В процессе исследований выявляются различные противоречия в вопросах определения уровней НРК в образовательных стандартах и его содержания. О.И.Давыдова констатирует, что наблюдаются тенденции либо завышения, либо занижения роли и значения НРК в российском образовании. Она пишет, что нельзя уравнивать «национальное» и «региональное», редуцировать поликультурное до монокультурного, но, тем не менее, во всех образовательных стандартах обозначается НРК. Важным противоречием российского образования О.И.Давыдова считает то обстоятельство, что закон «Об образовании» РФ «фактически опустил национальное с федерального уровня на

региональный – «по месту жительства», проигнорировав сложную неоднородность культуры и цивилизации России, общегосударственный характер задачи организации единого духовного пространства страны, наличие особых задач школы в полиэтническом обществе»[49,с.3].

Анализ литературы по данной проблеме позволяет констатировать, что большинство авторов определяет НРК как неотъемлемую часть образования, отражающую национальное и региональное своеобразие культуры, нравственных норм поведения, ценностных отношений, народных традиций, способствующих выживанию региона и устойчивому развитию полиэтнического общества. Исследователи проблемы видят в этническом (национальном) и национально-региональном компонентах содержания образования эффективное средство гуманитаризации образования: изучения родного языка и литературы, истории, географии родного края, народных промыслов, обычаев, традиций и других факторов этногенеза. Причем в качестве более значимых факторов выделяется триада признаков в совокупности национальных ценностей этнических общностей: история, культура и язык. Свое выражение этнический компонент в содержании образования находит, прежде всего, в гуманитарных дисциплинах.

В последнее время в сфере образования наряду с интеграционными процессами проявляются тенденции, отражающие обостренный интерес к развитию личности в конкретной социокультурной и этнической среде. Учет этнорегиональных особенностей в системе образования становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих воспитание молодого поколения в духе гражданственности, любви к Отечеству, почитания историко-культурного наследия народа и способствующих реализации идеи «малой родины» как первой ступени к патриотическому мироощущению.

В российской теории и практике формирования НРК рассматриваются пять моделей его внедрения в содержание общего образования: **межпредметная, модульная, монопредметная, комплексная и дополняющая.**

В основе межпредметной модели положен принцип равномерного распределения НРК по всем учебным предметам

общеобразовательной школы. Включение НРК в содержание общего образования распределено по изучаемым темам. Модульная модель НРК предполагает включение этнокультурного материала посредством разработки специальных тем в цикле гуманитарных предметов. Монопредметная модель направлена на углубленное изучение национально-регионального компонента в специальном учебном курсе. Реализация комплексной модели осуществляется за счет интегративных курсов, соединяющих в себе разные аспекты этнических явлений и процессов. И последняя, дополняющая модель находит свою реализацию в процессе внеклассной и внешкольной воспитательной работы [19, с. 126-127]. Разработка данных моделей введения национально-регионального компонента в содержании общего среднего образования РФ дает практические ориентиры к этнопедагогической подготовке будущих учителей в условиях многонационального государства.

В настоящем исследовании этнический и региональный компонент рассматриваются как особенное и единичное. Исследуемый аспект проблемы требует рассмотрения его актуальности, уточнения понятий «регионализация образования», «региональный компонент», этнорегиональный компонент.

Актуальность теоретического осмысления проблемы внедрения этнорегионального компонента в содержание ВПО в полиэтничном обществе, каким является Казахстан, определяется рядом факторов: процессами интеграции и глобализации, происходящими в мировом сообществе; обострением внимания к этнической специфике в сфере образования, регионализацией образования как средства изучения самобытности и жизнеустройства региона, его взаимосвязей с другими социальными институтами, которым необходимо в своей деятельности учитывать этнический компонент; социокультурным статусом школы и вуза как центров общественной жизни.

Понятие «регион», являясь междисциплинарным термином, имеет свою специфику в различных областях научного знания: в политологии, социологии, международных отношениях, экономики, географии, медицины, экологии, педагогики. В сфере педагогического знания термин регион связан понятиями

«регионализация образования», «региональный компонент образования».

Глубокое и всестороннее познание Отечества начинается за школьной партой. К.Д.Ушинский писал, что основой для изучения Отечества должна стать местность, где живут дети, что необходимо формировать знания о своем природно-климатическом и этнокультурном окружении и умения сопоставлять со знакомой территорией изучаемый материал. В преподавании «Отечествоведения» классик педагогики отводил особую роль элементам географии, истории, естествознания, содержащих характеристику местности проживания, и более прочих – родному языку [50].

Вопрос об учете местных особенностей определенного региона стал вниманием предмета педагогики высшей школы в 20-ые годы прошлого столетия. Он стал известен как «принцип локализации» в подготовке специалистов в вузах и техникумах. «Принцип локализации» рассматривался в качестве установки на ведущее локальное (наполненное краеведческим содержанием) направление в системе образования. В.М.Познер в документе «Единая трудовая школа» в разделе «Содержание школьной работы» указывает в примечании: «Учебный план... должен отличаться значительной гибкостью в применении к местным условиям»[45,с.35].

В 70-80-ые годы XX века под «локальным принципом» понимался принцип учета в педагогическом процессе и в общественно-воспитательной деятельности вуза «местных особенностей», условий, где осуществлялась профессиональная деятельность специалиста, его социальная и бытовая адаптация [51,с.14].

Таким образом, регионализация образования была актуальна во все времена и предполагала введение или усиление регионального компонента в содержании образования.

С точки зрения современных подходов под регионализацией образования понимается «введение этнографического, духовно-религиозного, историко-культурного опыта жителей конкретной территории в содержание и организацию регионального образования» (И.Я Курамшин) [52,с.8]. И.Я Закирова, конкретизируя понятие регионализации для системы высшего

образования, рассматривает ее как «стратегию, направленную на поиск путей включения в содержание образования регионального материала, которым руководствуются преподаватели при организации учебно-воспитательного процессе, с учетом педагогических условий его эффективной реализации [51,с. 7].

Е.Н. Сагиндыков, выражая мнение об актуальности проблемы этнокультурного образования, считает, что «обращение к региональному компоненту как нельзя более современно, т.к. позволяет развернуть работу по духовному возрождению». Принцип регионализации он рассматривает как систематическое и последовательное включение в образовательный процесс местного национально-исторического материала [53,с.47].

Процесс регионализации образования В.И.Загвязинский, Н.В Бочкина, А.С. Тайсин рассматривают как реализацию принципа регионализации. В.И.Загвязинский понимает под принципом регионализации использование знакомой среды для освоения общих и абстрактных знаний. Это дает возможность для конкретизации общих положений, связанных с освоением культурно-исторического, социально-экономического и природно-географического материала [54].

Региональный компонент понимается Н.В.Леоновой «как выражение уникального образа жизни того или иного народа, его верований, этических ценностей, жизненных приоритетов, обусловленных географическими, историческими, психологическими особенностями этноса» [55]. Как видим из приведенного определения региональное отражает особенности этнического.

В дефиниции Л.Ф.Греханкиной региональный компонент рассматривается как «система требований к обязательному минимуму содержания образования с учетом образовательного пространства региона». Она акцентирует внимание на не тождественности понятий «краеведение» и «региональный компонент», поясняя, что термин «регион» гораздо шире, чем «край». Таким образом, по мнению автора, региональный компонент образования определяется природно-географическим, социально-экономическим, историческим единством региона и включает учебный материал, раскрывающий особенности

региона, в котором находится образовательное учреждение (школа) [56].

Понятие «краеведческое образование», на наш взгляд, является синонимом вышеуказанных понятий, т.к., по определению Т.Г.Питиновой, оно означает «гуманитарное образование, ориентированное на освоение знаний, способов мышления, поведения и ценностей в системе «человек- край - общество». Культурологическая функция краеведческого образования способствует повышению уровня общей профессиональной культуры будущих учителей, поскольку направлена на воспитание таких качеств, как патриотизм и гражданственность, содействие культурной идентификации и интериоризации педагогических ценностей в восприятии их личностью [57].

Проблему этнорегиональных особенностей образования в высших педагогических учебных заведениях поднимает Г.К.Ахметова, считая ее злободневной, но недостаточно изученной, как в общетеоретическом плане, так и в аспекте оценки современных способов осуществления регионализации в подготовке педагогических кадров. Важность и необходимость включения регионального компонента в подготовку учителей, по мнению ученого, заключается в том, что педагог, не обладающий региональной компетентностью, не умеющий беречь и любить свой регион, край, республику, не сможет научить этому своих учеников. Ею разработан мониторинг национально-региональных особенностей, служащий основой включения этнорегионального компонента в вузовские учебные планы и профессионально образовательные программы различных уровней [58, с.86,95]. Данные положения способствуют рассмотрению этнорегионального компонента в качестве составляющего элемента этнического компонента в содержании высшего педагогического образования.

Анализ теоретических источников (Н.А.Абдуллина, Г.К.Ахметова, Т.С.Буторина, Л.Ф.Греханкина, В.И.Загвязинский, А.С.Тайсин, Н.В.Бочкина, Г.И.Магомедов, Г.В.Мухаметзянова, В.М.Петровичев, В.В.Судаков, А.В.Салихов, О.В. Фроленко, Н.И.Шурпаева и др.) привел к выводу, что в педагогической литературе отсутствует однозначное определение

рассматриваемых понятий. В научно-педагогической литературе выделяются два подхода:

1. регион рассматривается как этническое;
2. регионом называют конкретную местность [51-58].

В узком значении под регионализацией образования одни авторы понимают принцип, направленный на приведение образовательной и воспитательной политики в соответствие с социальным заказом и финансовыми возможностями региона, другие - учет региональных особенностей (этнографических, историко-культурных и т.п.) в содержании и организации образовательных процессов: воспитания, обучения, формирования личности учащихся, т.е. социализации личности [59;60]. Так, Л.Ф.Греханкина рассматривает регионализацию образования как «процесс максимального приближения образовательной сферы к реальным потребностям и учету специфики региона, его культурно-исторических особенностей», а дагестанские педагоги Г.И.Магомедов и М.И.Шурпаева как «процесс обеспечения полноты и непрерывности образования конкретного ребенка, проживающего на данной территории, с учетом ее национально-самобытных особенностей» [61-62].

Следует учитывать и тот факт, что в последнее время понятие «регион» расширилось до более широкого значения, в интерпретацию которого вкладывается понимание государства как локального явления по отношению к мировой системе. Такой подход характерен для философских исследований.

Таким образом, на основе анализа научно-педагогической литературы можно констатировать, что все определения исследуемого понятия объединяет административно-территориальный признак (регион) и этнокультурная направленность содержания регионального образования.

Необходимость учета региональных особенностей образования вызвана многочисленными факторами, лежащими в основе самого процесса регионализации. Как наиболее значимые для регионализации гуманитарного знания мы выделили два фактора:

- природно-экологическое, историко-этнографическое, национально-культурное своеобразие того или иного региона, до

настоящего времени не нашедшего полного и адекватного выражения в содержании образования;

- присущая региону ментальность, сконцентрированная, прежде всего, в духовной культуре как наиболее прочном основании для самоидентификации населения в сфере образовательных потребностей.

В современном период регионализация образования начинает пониматься как учёт региональных особенностей (этнографических, историко-культурных, социально-экономических, экологических, ландшафтно-климатических и др.) в содержании и организации деятельности системы образования и как процесс обеспечения полноты и непрерывности образования (обучения, воспитания, развития) конкретного человека, проживающего на территории региона.

В определении термина «региональная образовательная система» мы опираемся на дефиницию казахстанского автора Н.А.Абдуллиной, которая интерпретирует понятие как «совокупность образовательных программ учебно-воспитательных учреждений данного административно-географического района, созданных с учетом социально-экономической структуры региона, его традиций и особенностей, направленных на удовлетворение потребностей населения в различных видах и уровнях образования на основе гуманистических ценностей и культурной самобытности этносов, его населяющих и органов управления образованием» [63]. Данное определение наиболее четко отражает этнорегиональные особенности образования в контексте нашей проблемы.

С точки зрения социокультурного подхода регионализация образования представляет собой часть социокультурной сферы и механизм ее развития, как сложное многомерное явление, с одной стороны и культурно-исторический процесс, элемент новой социодинамики культуры, с другой. В социокультурной регионализации особая роль отводится современной школе XXI века с приоритетами гражданского образования и воспитания, которые не могут осуществляться без учета этнорегиональных особенностей.

Регионализация образования основана на принципах природосообразности, культуросообразности, народности,

гуманизации. Регионализация образования способствует становлению регионального образовательного пространства и укоренению региональной образовательной системы.

В настоящем исследовании одним из принципов формирования этнического компонента в содержании ВПО мы определяем *принцип регионализации образования, под которым понимается принцип обучения и воспитания, где регион рассматривается в качестве административно-территориальной единицы государственного деления с географическими, социально-экономическими и культурно-образовательными особенностями, в котором происходит социализация и этнизация человека, формирование основ этнической и гражданской идентичности на основе любви к «малой родине», сохранение и трансляция норм жизнедеятельности, присущих субъектам деятельности в конкретной местности. Региональное образование рассматривается нами как часть образования, в котором регион принимается в качестве предмета изучения и фактора отбора содержания обучения.*

В соотношении понятий «региональное образование» и «региональный компонент образования» следует уточнить, что эти понятия представляются звеньями региональной системы образования. В свою очередь, регионализация общего среднего образования существенно влияет на процесс профессиональной подготовки будущих учителей, в содержание которой должны отражаться региональные аспекты.

Полностью соглашаясь с аргументацией ученых по поводу понимания сути этнической и региональной специфики образования в формировании национального самосознания и культурной толерантности личности, считаем, что в условиях нашей республики будет приемлемым употребление термина «этнорегиональный компонент» как целостного гуманитарного явления, отражающего культурно-исторические, природные и другие особенности региона.

В контексте нашего исследования проблемы формирования этнического компонента в содержании ВПО мы рассматриваем *этнорегиональный компонент образования в подготовке будущих учителей, как область знания, отражающую своеобразие*

природно- климатических особенностей и национально-культурную, историческую самобытность региона, содержание которой направлено на воспитание гражданского, патриотического и национального самосознания подрастающего поколения. Этнорегиональный компонент является составляющей этнического компонента в содержании ВПО.

Что же касается целостного понятия «этнический компонент в содержании образования» считаем, что на основе проведенного анализа определений, имеющихся в научно-педагогической литературе, стало возможным его рассмотрение как условия воспроизводства национально-культурных, национально-исторических и национально-языковых корней личности, формирования ее национального самосознания и гуманитарного мировоззрения.

Следует также отметить, что понятие «этнический компонент в содержании ВПО» в научной литературе еще не разработано.

Понятие «национально-региональный компонент» в вузе рассматривается российскими исследователями как система социально-философских, историко-культурологических, психолого-педагогических знаний, обеспечивающих как носителям национальной и мировой культуры органичное вхождение в этнокультурную среду своего этноса, а через освоение ее – в культурное пространство других народов [44;45]. Данное определение позволяет сделать вывод, что этнический компонент образования охватывает широкую сферу знаний и, следовательно, можно определить следующие направления научного знания в исследовании теории формирования этнического компонента образования, представленные на рисунке 1.

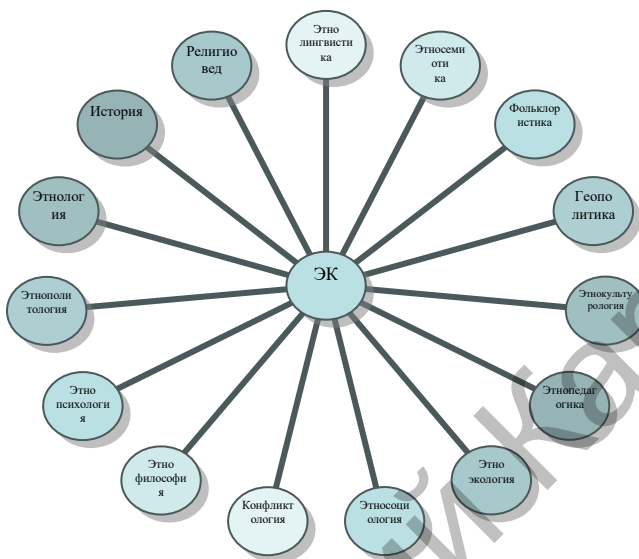


Рисунок 1 – Направления научного знания в исследовании теории формирования этнического компонента образования

Данные направления науки в значительной степени влияют на этнорегиональные аспекты образования. Этносоциология как наука, сложившаяся на стыке этнографии и социологии изучает социальные явления, происходящие в различных этнических группах и общностях. Этнокультурология – отрасль культурологии, представители которой в качестве определяющим фактором характеристик народов выделяют этнокультурные особенности.

Этнолингвистика – отрасль лингвистической науки, которая в качестве главного фактора формирования этноса рассматривает влияние языка, накапливающего и отражающего его исторический опыт. Этноэкология – особое научное направление на стыке этнографии и экологии человека, занимающееся изучением особенностей традиционных систем жизнеобеспечения этнических групп и этносов в целом, традиций рационального природопользования, закономерностей формирования и функционирования этноэкосистем (В.И.Козлов).

Этнопсихология – отрасль научного знания, изучающая особенности психики людей как представителей конкретных наций и народов. Этнография – описательная область науки этнологии. Регионология изучает специфику конкретного локально-территориального пространства. Этнопедагогика – отрасль педагогической науки, изучающая традиционную педагогическую культуру этносов. Относительно других отраслей научного знания заметим, что добавление «этно» к названию науки говорит о его специфическом ориентире исследования.

В связи с этим широта гносеологии к исследованию проблемы формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования определяется методологическими подходами *лично-деятельностным, системно-структурным, культурологическим, аксиологическим, предметно-ориентированным, герменевтическим, транспериферийным, синергетическим, компетентностным, социально-ролевым, этнопедагогическим, комплексным, целостным*, использование которых обосновано нами при рассмотрении инновационных подходов.

1.3 Гуманистическая парадигма этнического компонента в содержании образования и этнопедагогический подход к его формированию

Идеи гуманизации воспитания и образования имеют исторические корни и сформировались в процессе развития цивилизации. Они содержатся в трудах великих философов прошлого - Аристотеля, Сократа, Платона, Гераклита, Конфуция, аль – Фараби, Юсуфа Баласагуни, Махмуда Кашгари и др.

Классическим стало утверждение Протагора: «Человек – мера всех вещей, существующих, что они существуют, несуществующих же, что они не существуют». Проблема человека в древнегреческой философии выражалась в ценностном характере мироощущения.

Это было свойственно и философии Древнего и Средневекового Востока. В учении Конфуция доминантой выступает понятие «жэнь», что означает «гуманность»,

«человеколюбие». В трудах аль-Фараби главным объектом философского осмысления были вопросы сущности человека и человеческого бытия. Поэма «Кутадгу билик» Юсуфа Баласагуни является ярким свидетельством развития идей гуманизма, повлиявших на духовные искания мыслителей Восточного Ренессанса.

Под знаком гуманистических идей Средневековья, названной в истории мировой культуры эпохой Возрождения утвердилось новое мировоззрение, в центре которого оказался человек (homo), его мирозерцание, взгляды, духовно-нравственные искания. При этом заметим, что ростки педагогического гуманизма появлялись в условиях пробуждения национального самосознания во многих государствах.

Гуманистические идеи эпохи Возрождения были развиты деятелями Просвещения. Как утверждал немецкий философ 18 века Иоганн Готфрид Гердер «гуманность – цель человеческой природы, и ради достижения ее предал бог судьбу человечества в руки самих людей» [64, с.428] .

Идея гуманизма красной нитью проходит в трудах классиков мировой педагогики – Я.А.Коменского, Дж. Локка, Ж.Ж.Руссо, Р.Штейнера и др. В антропософском учении Р.Штейнера человек – это маленький космос, а космос – это большой человек. Сознание человека имеет безграничные возможности, необходимо дать им раскрыться путем познания [65].

Анализ теоретико-методологических предпосылок развития гуманизации образования позволил сформулировать идею гуманизации и гуманитаризации современного образования, как ведущую в процессе реформирования общего среднего, высшего и специального образования во многих странах мира.

Духовный кризис и неопределенность ценностных ориентаций многих народов, наблюдавшиеся в мировом развитии со II половины XX века, привели к осознанию значимости гуманного опыта воспитания предшествующих поколений, идей народной педагогики, роли этнических начал в формировании личности.

В современный период акцент на гуманизацию и гуманитаризацию образования является ведущим направлением всей системы образования в Республике Казахстан.

Для выяснения гуманистической парадигмы этнического компонента в содержании ВПО необходимо дать характеристику приведенным понятиям.

Термин «гуманизация» является производным от латинского слова «humanus» – человеческий, человечный и представляет собой принцип мировоззрения, в основе которого лежит убеждение в безграничности возможностей человека и его способностей к самосовершенствованию.

Термины «гуманизация» и «гуманитаризация» близки по звучанию и происхождению, но различны по содержанию. Под «гуманитаризацией образования» принято понимать целенаправленный процесс совершенствования (в организационном и содержательном плане) преподавания и освоения в учебных заведениях гуманитарных наук – философии, истории, политологии, социологии, психологии, экономики, права, филологии, педагогики и других наук, способствующих формированию мировоззрения обучаемых и насыщения их идеями гуманизма.

Гуманитаризация является, по утверждению В.В.Краевского, главной частью и средством гуманизации [66,с.12].

В обосновании гуманистической парадигмы ЭК в содержании ВПО, основанном на **принципе гуманизации и гуманитаризации** более важен аспект, названный В.В.Краевским – выделение гуманитарного аспекта всех учебных предметов.

При изучении вопроса гуманистической парадигмы ЭК в содержании ВПО следует заметить, что в современной науке нет единого, общепринятого определения гуманитарного образования, но в многообразии дефиниций имеются общие основы, связанные с духовностью личности, с ценностями и смыслом человеческого бытия и культуры.

Рассматривая данную проблему в условиях высшей школы Л.Г.Викторова и Л.В.Петрова, считают, что «в основу программы гуманитаризации должно быть положено гуманитарное целеполагание, как процесс формирования гуманитарного

мышления и гуманистического саморазвития личности, обучаемого на основе гуманитарных целей, положенных в фундамент ее образовательной деятельности. Переориентация тезауруса личности на гуманистическое видение мира» [67] .

Роль и место ЭК в содержании ВПО в контексте определения гуманитарного образования наиболее удачно, на наш взгляд, выражены в дефиниции Л.Вербицкой: «Гуманитарное образование – это духовное развитие человека в самом широком смысле. Оно включает очень широкий круг компонентов, обеспечивающий проявление Человека во всем многообразии связей и взаимодействия как носителя и создателя культурных ценностей, национальных традиций, общественной идеологии» [68,с.84]. Аналогичного мнения придерживается по этому вопросу Л.Буева считая, что «необходимо изменение содержания гуманитарного образования с помощью организации соответствующих гуманистических культурных экспертиз, имеющих своей целью интеграцию разрозненных знаний предметного изучения основ гуманитарных наук и «вписывание» их в конкретно-исторический контекст с учетом традиций общечеловеческой и национальной культуры» [69,с.17].

Следовательно, более важно понимание гуманитаризации образования как насыщение образовательного процесса предметами культурологического содержания.

В нашей работе понятие «парадигма» понимается как образец, «исходная концептуальная схема, модель постановки проблем их решения, методов исследования» [70,с.970]. Мы также опираемся на мнение Г.Б.Корнетова, по определению которого: «Педагогическая парадигма – есть переведенный на язык педагогики идеал человека, к которому стремится общество, его отдельные группы и представители. ... Педагогическая парадигма со всей полнотой воплощает в себе социокультурные особенности той цивилизации, в рамках которой она разрабатывается, т.к. для каждой цивилизации характерна своя специфическая трактовка смысла и назначения человеческого бытия» [71,с.115-116].

Будучи междисциплинарной парадигмой, структура которого состоит из знаний национально-культурной сферы – истории, религии, традиций и обычаев, этнического воспитания,

психологии, национального искусства и др., этнический компонент в содержании ВПО выполняет менталеобразующую функцию, направленную на формирование национального самосознания личности будущего учителя. К тому же этнический компонент в содержании ВПО в условиях глобализации мирового общества должен содержать и инокультурные достояния народов, отражать актуальную для современности римскую формулу «*pluribus unum*» - «единство в многообразии».

А.Ю.Белогуров и Л.Л.Супрунова считают, что «гуманизм должен выступать важнейшим стержнем любой образовательной системы, ориентированной на реализацию поликультурного подхода ...» [72,с.1].

Специфика профессии учителя в условиях полиэтнического общества должна быть направлена на использование гуманного опыта воспитания предшествующих поколений, реализацию идей народной педагогики, этнического начала в формировании личности, которые служат основой гуманистической парадигмы этнического компонента в содержании высшего педагогического образования.

В «Концепции гуманитарного образования в Республике Казахстан» «гуманитарность определяется представленностью в нем человека не просто как объекта изучения, а, прежде всего, как субъекта творчества и познания, субъекта, создавшего величайшие образцы культуры и увлекающего учащихся своим стремлением к творчеству» [73].

В силу своей гуманистической ориентации ЭК в содержании образования не может не отражать общечеловеческие ценности, не опираться на мировой опыт культурного наследия. Но основу его составляют, конечно же, гуманизм национальных ценностей. В обоснование данного положения приведем высказывание А.И.Суббето: «Проблема гуманитаризации образования должна решаться с национально-ориентированных позиций, обеспечивая в первую очередь формирование внутреннего достоинства личности, что невозможно без патриотического воспитания, воспитания национальной гордости и достоинства. Вне данной постановки проблема «повисает в воздухе», становится лозунговой, неукорененной в национальных традициях, в особенностях

истории общества, науки народа, в особенностях этногенеза, сформировавшейся культуры и системы ценностей»[74,с.70].

В цели и задачи ЭК в содержании ВПО входит не только формирование этнической и гражданской идентичности, но и воспитание толерантного сознания, культуры межнационального общения, актуальность которых в современных условиях глобализации общества очевидна.

Таким образом, этнический компонент в содержании ВПО является одним из составляющих содержания гуманитарного педагогического образования и обладает высокими потенциальными возможностями в формировании личности будущего учителя на традициях гуманизма. Гуманистическая парадигма этнического компонента в содержании ВПО воплощает в себе национально-культурные ценности, установку на общечеловеческие идеалы и приоритеты, достояния мировой цивилизации и является частью гуманистически ориентированной педагогики. Перспективами развития гуманистической парадигмы ЭК в содержании ВПО мы рассматриваем взаимодействие традиций и инноваций.

Тенденцию к гуманитаризации системы образования усиливает культурологический подход, ориентирующий образовательно-воспитательный процесс на диалог культур, их самобытную оригинальность и многообразие и в то же время единство и равноценность в контексте развития мировой цивилизации.

Принцип культуросообразности в соответствии с целями образования и воспитания становится во главе концепций развития личности.

Проблема взаимосвязи образования и культуры стала объектом многочисленных исследований в области философии, культурологии, социологии, этнографии, этнологии, педагогики, психологии и др. наук. Культура как сложный, многоаспектный феномен порождает глубокие межнаучные связи в звеньях гуманитарной системы образования.

В истории мировой философии и педагогики мысль о культуросообразном воспитании получила свое начало в творчестве классиков педагогики - Дж. Локка, И.Песталоцци, К. Гельвеция. Развивая идеи своих предшественников, Ф. А.

Дистервег в педагогическом труде «Руководство к образованию немецких учителей» сформулировал два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания – природосообразность и культуросообразность. Немецкий педагог XIX века обосновал положение, согласно которому развитие ребенка определяется той культурной средой, в которой он живет [75].

Современная интерпретация принципа культуросообразности воспитания в педагогике исходит из того, что определяет не только отношение между воспитанием и культурой как средой, влияющей на развитие личности, но и отношение воспитания к человеку как к носителю этнической культуры.

Значимость гуманитарной подготовки особенно важна в современный период в содержании высшего педагогического образования. В качестве гуманитарной основы ЭК в содержании образования будущих педагогов выступают учебные предметы – «Современная история Казахстана», «Казахский язык», «Этнопедагогика», «Этнопсихология», «Духовное наследие казахского народа», «Религиоведение» и др. Отражая потребности «титульного этноса», данные учебные курсы ориентируют будущих педагогов на знание национально-культурных традиций и обычаев казахов, их психологии, языка, наследия предков. К сожалению, в содержании ВПО намечается тенденция на сокращение часов на гуманитарные дисциплины в связи с переходом на кредитную технологию. Гуманитарные дисциплины зачастую становятся компонентом по выбору. Практицизм современной молодежи оставляет вне поля внимания многие гуманитарные предметы. Между тем, вопросы гуманитаризации содержания высшего педагогического образования направлены на формирование как личностной, так и профессиональной культуры будущего педагога.

Анализируя состояние и тенденции развития этнокультурологического образования в Казахстане, К.Досмухамбетова и С.Кожаева отмечают, что «несмотря на очевидность тенденции к гуманитаризации высшего образования» исследований по проблемам этнокультурного образования для всех специальностей малочисленно». Авторы выражают сожаление по поводу того, что в государственных

обязательных стандартах нового поколения в социально-гуманитарных циклах высшего образования этнокультурологические идеи не нашли должного отражения: «В силу названных причин, на наш взгляд, сохраняется отрывочное изучение феномена культуры как сложного материально-духовного образования, что сказывается на общем культурном фоне студенческой молодежи» [76,с.179].

Разделяя вышеуказанное мнение, заметим, что важность гуманитаризации и гуманизации образования будущих педагогов связана с подготовкой их к воспитательному процессу в школе.

Современные исследователи отмечают, что процесс образования в условиях школы и вуза теряет свою воспитательную значимость. Е.В.Бондаревская отмечает, что в педагогических кругах утвердилась ничем неоправданная тенденция отрицательного отношения к воспитанию вообще. По ее мнению, воспитание – сложный процесс, его гораздо труднее осуществить в современных социокультурных условиях. Возможно, это и стало причиной ослабления внимания к вопросам воспитания. Другую причину, по мнению ученого, следует искать в особенностях социального заказа. Раньше положение было таковым, что совершенно четко, определенно говорилось, что надо делать, какого человека воспитывать, какие качества формировать. Существовал определенный общественный и административный контроль процессов, которые обеспечивали решение задач воспитания [77].

Главная функция вуза заключается в обучении, в то время как воспитание и развитие происходят опосредованно. В то же время образование, не есть еще воспитание. Как известно, педагогический процесс представляет собой неделимую целостность. По этому поводу известны слова психолога и педагога Л.В.Занкова: «Противопоставление воспитания обучению – это ошибка, равно как и игнорирование различий между ними. Обучение и воспитание представляют собой единство, внутри которого существует целая система взаимосвязей»[78].

Таким образом, согласно теории целостности педагогического процесса без обучения – приобретения

воспитуемым культурного опыта человечества, воспитательная деятельность осуществляться не может.

Формирование нравственно-зрелой личности во все времена была одной из значимых проблем педагогики и психологии, от которой зависит будущее поколений. В.Г.Белинский писал, что воспитание юношества имеет большое влияние на судьбы целых политических обществ. Оно или образует истинных, верных сынов отечества, или производит бесполезных членов [79].

Однако в современной педагогической реальности в дидактике зачастую не уделяется должного внимания воспитывающей функции обучения, и воспитание остается только уделом воспитательного процесса.

Интенсивное развитие информационных технологий, стремление создать конкурентоспособную и профессионально-компетентную систему образования зачастую расслабляет позиции педагогического процесса, ориентированные на проблемы воспитания. В.А.Караковский с горестью отмечает: «Нынче термин «воспитание» вымывается из педагогического лексикона, он поглощен образованием» [80]. Особенно это касается вузовского образования, где, на наш взгляд, требуется активная реанимация действенных форм и методов воспитательного воздействия на студенческую среду, т.к. именно в стенах вуза формируются основы профессионализма будущего специалиста, его мировоззрение, жизненные идеалы, убеждения.

Важность идей воспитания в системе образования на ее различных ступенях ознаменовала тенденция в научных исследованиях, отражающая перспективы развития культурологической парадигмы образования. В трудах современных ученых проводятся идеи о культуuroобразующем начале личности учителя, которые особенно актуальны для современной системы образования и воспитания (Г.К.Ахметова, Р.Башарулы, Л.Н.Бережнова, Е.В.Бондаревская, Ж.Ж.Наурызбай, Г.В.Палаткина и др.) [11; 21;26;27].

Особенность культурологических моделей образования, по мнению Р.Башарулы, состоит в том, что они регулируются не тоталитарным государством и свободным рынком, а культурой. При реализации такой модели отечественная культура рассматривается как образовательное пространство, где

национальный духовный опыт есть составляющая мировой культуры, где развивается поликультурный, продуцирующий диалог народов и этносов [26,с. 205].

Культурологическая парадигма образования сегодня призвана решать проблемы воспитания личности посредством реализации принципа культуросообразности не только в воспитании, но и в содержании обучения в системе общего среднего и высшего профессионального образования. В этом плане отрадно заметить, что в последнее время наметились тенденции, анализирующие систему взаимосвязей культуры и дидактики.

Следовательно, необходимо включать в содержание подготовки будущих учителей материалы по вопросам межнационального общения, национальной культуры и мирового наследия. По мнению исследователей (социологов, этнопсихологов, педагогов) эти знания способствуют развитию самосознания личности на основе сопоставления и рефлексии по поводу собственной этнической идентичности «Кто Я?». Обогащение гуманитарного содержания ЭК в содержании ВПО будет способствовать эффективному воспитательному воздействию.

Таким образом, исходя из вышесказанного, мы полагаем, что следует уделить внимание содержанию образования с точки зрения наполнения его этническим и поликультурным компонентами, т.к. с учетом современных тенденций воспитывающая функция обучения в образовании должна нести на себе колоссальную нагрузку.

Разработка проблемы формирования этнического компонента на основе реализации культурологического подхода в содержании высшего педагогического образования имеет большие перспективы в развитии личностных и профессиональных качеств будущего педагога, т.к. каждый человек живет в окружающей его социокультурной среде и принадлежит к определенной этнической общности. Культурологический подход позволяет понимать этнопедагогические явления как совокупность культурных компонентов на широком социокультурном фоне и с учетом культурной ситуации, а изучаемые объекты – как феномены

этнокультуры. Следовательно, *культурологический подход трансформируется в этнопедагогический.*

Принцип природосообразности как этнопедагогическая закономерность рассматривается в трудах Г.Н.Волкова, Р.К.Дюсембиновой, Ш.И.Джанзаковой, М.Б.Кожановой, К.Ж.Кожаметовой, А.С.Магауовой, К.А.Оразбековой, С.А.Узакбаевой, Ф.Г.Ялалова и др.

Природа человека подчиняется строго определенным диалектическим законам развития, т.е. природосообразности обучения и воспитания. На принцип природосообразности обучения и воспитания опирались великие педагоги – Я.А.Коменский (естественный метод образования), И.Г.Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, П.А.Гольбах, Ф.А.Дистервега и др. В представлении Я.А.Коменского, Природа – единство макро и микромира, Природы и человека.

Принцип природосообразности – самый сложный и ответственный за воспитание и обучения человека принцип. Как заметил Б.С.Гершунский: «Неприродосообразные человеческой сущности явления, любые искусственные, надуманные идеологические инплантанты рано или поздно отторгаются и человеком и обществом...» [81].

А.В.Мудрик высказал идею современной трактовки принципа природосообразности, которое должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, что обосновывает связь ноосферы и жизнедеятельности сообществ [82,с.8]. Природосообразное воспитание в условиях глобализации должно стремиться к тому, чтобы человек не замыкался на локальных уровнях гармонии с природой, но и осознавал себя гражданином Вселенной, понимал происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы.

В этом плане большими возможностями для природосообразного формирования личности и профессионала располагают гуманитарные дисциплины ЭК в содержании ВПО и, в частности, этнопедагогика.

Принцип народности в воспитании и обучении как концепция был сформулирован в период становления педагогической мысли в России К.Д.Ушинским.

Напомним некоторые ключевые позиции разработанной К.Д.Ушинским национальной теории воспитания и основанной на народности и научно- педагогическом знании:

- народность коренится в характере народа и сказывается главным образом в чувстве любви к отечеству, которое так прочно в сердце человека, что при общей гибели всего святого и благородного оно гибнет последним» [50,с.109].

- задача всякого народа – понять свой идеал человека и осуществить его на деле;

- идеал человека у всякого народа соответствует его характеру и развивается вместе с духовным развитием нации.

В концепции народности К.Д.Ушинский заложен глубокий смысл серьезного и систематического постижения действительного уклада и устройства народной культуры, форм и механизмов ее преемственности, охватываемых понятием «традиция». Он настаивал на формировании такого содержания образования и таких форм педагогического взаимодействия, которые обеспечивали бы устойчивое воспроизводство основ национальной культуры.

В.А.Сухомлинский в своем письме к Г.Н.Волкову в 1961 году акцентировал внимание на необходимости изучения народного опыта воспитания [42,с.162-163]. Передача этносоциального опыта разных народов - одна из самых актуальных задач этнопедагогике.

Классиком этнопедагогике называют чувашского ученого Г.Н.Волкова. Вместе с введением данного понятия в 60-ых годах 20 века он обосновал научно-методологические основы этнопедагогике как отрасли педагогического знания, но идеи народной педагогике использовались на всем протяжении развития человечества.

В современных условиях повышенная активность в продвижении идей этнопедагогике и народной педагогике наблюдается не только со стороны ученого мира, но и практиков – учителей национальных школ, разрабатывающих свои уроки на основе использования воспитательных идей народа, что свидетельствует о действенности и проверенной веками жизнеспособности народной педагогике, а значит, и ее научной

сферы – этнопедагогике. Таким образом, этнопедагогика способствует самовыражению этнического опыта воспитания в формировании новых поколений. Ведь каждый народ обладает ценным опытом воспитания, сохранившемся в его исторической памяти. Задача каждого народа не прервать преемственную цепочку, по которой из поколения в поколения передаются мудрые идеи воспитания и народной философии, дабы не изъять из процесса воспитания личности духовное богатство этноса и не оставить поколения нравственно опустошенными.

При сложившейся теории и практики этнопедагогике до сих пор не существует однозначности в определении понятий «этнопедагогика» и «народная педагогика». Существует множество мнений, преобладающее из них, рассматривает этнопедагогика как отрасль педагогической науки, имеющей свой научный статус. Ее предметом является народная педагогика.

Остановимся на некоторых определениях понятий «этнопедагогика» и «народная педагогика». Философский подход В.А.Вакаева выделяет два значения понятия «этнопедагогика»: 1) система приемов, методов, содержания обучения и воспитания, морально-этических и эстетических воззрений на исконные ценности, выработанная на протяжении всей истории народа и предназначенная для целенаправленного воспроизводства знаний, умений, навыков, качеств личности, ценных для данного этноса; 2) наука, изучающая эту систему» [83]. Он отмечает, что в сферу социально-философского анализа входит первое значение этого понятия. В качестве его синонимов употребляются термины «народная педагогика», «народное воспитание», «народные традиции воспитания» [83, с.2].

Анализ литературы по данному вопросу приводит к выводу, что научные подходы к понятиям «этнопедагогика» и «народная педагогика», которые сложились в 80-90-ых годах можно классифицировать по нескольким направлениям:

- в понятия вкладывается этноспецифическое содержание, при этом «этнопедагогика - наука», а «народная педагогика – опыт народа по воспитанию поколений» (Г.Н.Волков, Р.К.Дюсембинова, К.Б.Жарикбаев, С.К.Калиев, К.Ж.Кожаметова, В.Н. Николаев, С.А.Узакбаева, Г.М.Храпченков и др.

- классовый подход, в котором «народная педагогика» - «классовое педагогическое сознание народных масс», а «традиционная педагогика – этническое педагогическое сознание определенной национальной общности (М.И.Стельмахович, Ю.А.Рудь, Е.Л.Христова).

- «этнопедагогика» – обобщенное понятие, означающее сравнительный анализ воспитательных традиций различных народов, а «народная педагогика» - воспитательные традиции конкретной этнической группы (В.С.Кукушин) [

- понятия рассматриваются как синонимы (Е.В.Сюта, В.Ф.Афанасьев).

Мы позволим себе не согласиться с двумя последними направлениями, поскольку народная педагогика в последнее время рассматривается как предмет науки этнопедагогике. Здесь уместно сослаться на К.Д.Ушинского, который заметил «народной науки не бывает» и выразить свое понимание сущности этих понятий.

Заметим также, что классовый подход к содержанию данных понятий, предложенный Е.Л.Христовой, на наш взгляд, не получил распространение в научной литературе, т.к. в состав «этноса» (народа) входят не только трудящиеся массы, а все представители этнической общности. Этнический опыт воспитания имеет свои особенности у разных социальных слоев внутри этноса, однако в целом он един. Так, требования к воспитанию детей и молодежи в казахской народной педагогике, также как и к идеалу совершенного человека, предъявлялись одинаковые, независимо от их социальной принадлежности.

Заслуживает внимание подход к рассматриваемым понятиям А.Г.Комаровой, которая в интерпретации терминов исходит из того, что понятие «этнопедагогика» более емкое, широкое чем «народная педагогика», так как процесс воспитания является предметом изучения народной педагогике и составляет лишь часть процесса социализации. Так, по ее мнению, этнопедагогика рассматривается как «наука, раскрывающая закономерности процесса социализации личности и акцентирующая свое внимание в особенности на этнической

специфике этого процесса в различных обществах и культурах» [84,с.5].

Дифференциация рассматриваемых понятий, выражающая и нашу точку зрения на их сущность, содержится в исследовании С.В.Куликовой.

По ее мнению, «этнопедагогика – наука, изучающая средства народной педагогики и народного воспитания; составляющая педагогической культуры народа и его национального самосознания. Первая формулировка выделяет этнопедагогика в особую теоретико-методологическую сферу. Здесь она соотносится с народной педагогикой как наука и ее предмет. Во втором аспекте этнопедагогика выступает как этнокультурный образовательно-воспитательный компонент, который необходим для сохранения, передачи и воспроизводства уникальности этноса, а потому требует освоения и практического использования средств народной педагогики» [85,с.14-15]. Народная педагогика трактуется ученым как совокупность накопленных и проверенных практикой знаний, умений, передававшихся из поколения в поколение преимущественно в устной форме, как продукт исторического и социального опыта народа.

Итак, в приведенном определении этнопедагогика представляется этнокультурным компонентом образования, как компонент модели структуры национального образования. По мнению С.В.Куликовой, содержание национального образования строится на основе сочетания общекультурного и этнического компонентов, а реализация целей национального образования невозможна без форм, методов и средств народной педагогики, отсюда мы сделали вывод, что этнопедагогика выступает ядром этнического компонента образования [85,с.16].

В учебнике нового поколения (2007) «Этнопедагогика» (Л.Н.Бережнова, И.Л.Набок, В.И. Щеглов) этнопедагогика рассматривается как теоретическое осмысление и систематизация опыта народной педагогики. Этнопедагогика, по определению авторов данного учебного пособия, это особый взгляд на воспитание народными средствами представителя конкретного этноса. Она анализирует социальные и педагогические процессы, взаимосвязи, взаимодействия педагогики с культурными

традициями народа, исследует особенности и закономерности народного (этнического) воспитания [86].

Анализ приведенных понятий позволяет нам определить народную педагогику, как неотшлифованный пласт идей народа (этноса) по воспитанию молодого поколения, передающегося посредством физической и духовной преемственности. В свою очередь, *этнопедагогика – молодая отрасль педагогической науки, изучающая и шлифующая пласт народных идей по воспитанию молодого поколения, отбирая в нем рациональные зерна вековой мудрости в соответствии с потребностями современного общества. Этнопедагогика как культурно-образовательный феномен составляет ядро этнического компонента в содержании педагогического образования и национального образования в целом.*

К основным принципам этнопедагогике как науки, помимо принципов культуросообразности, народности, природосообразности, следует отнести принципы интегративности, практико-ориентированности и субъектности:

- **принцип интегративности** требует построения этнопедагогике как развивающейся как отрасли педагогической науки, имеющей многообразные связи с другими отраслями этносоциальных знаний;

- **принцип практико-ориентированности** предполагает отбор содержания, наполнение его этнопедагогическими средствами, формами, методами, приемами в целях воспитания поколений в духе национальных традиций и уважений к культуре народов;

- **принцип субъектности** содействует развитию у обучающегося субъектной позиции, способствующей формированию готовности к этнопедагогической деятельности в полиэтнической образовательной среде [86,с.8]. Эти принципы этнопедагогике важны в профессиональной деятельности учителя.

Этнопедагогика, являясь межотраслевой педагогической дисциплиной использует методы педагогики, этнографии, этнопсихологии и свои собственные методы. К ним М.А.Хайруллинов относит: научный анализ взаимосвязи и

взаимодействия педагогики с народными образовательно-воспитательными традициями; обобщение конкретного педагогического опыта; сравнительный анализ педагогических достижений. Специфические методы этнопедагогического исследования - это способы добывания информации с целью установления закономерностей отношений и зависимостей в этнопедагогическом процессе. Они включают: методы изучения фольклорных, археологических материалов, письменных памятников, полевые исследования, метод историко-педагогического анализа, социологический метод, метод сравнения, педагогический эксперимент, методы теоретического исследования народно-педагогических явлений и др.[87]. Акцентируя на позитивности выделения специфических методов этнопедагогического исследования, заметим, что некоторые из них (социологический метод, полевые исследования) заимствованы из этносоциологии, этнопсихологии, что еще раз подтверждает принцип интегративности этнопедагогики.

Неоднозначность терминов присуща многим гуманитарным наукам, однако это не мешает их развитию. То же происходит и с этнопедагогикой.

В развитие методологии этнопедагогики внесла значимый вклад отечественный методолог Ш.Т.Таубаева. В своем исследовании она рассматривает методологические знания, необходимые исследователю для преобразования этнопедагогической деятельности. Ученый раскрывает структуру этнопедагогического знания: законы и закономерности, концепции, факты, теории, принципы, гипотезы, методы, категории, понятия, термины. Методологическое оснащение понятий, характеризующих процесс восприятия, освоения и оценки этнопедагогического знания приводит в систему понятийно-терминологическую базу этнопедагогики и создает возможности для расширения сферы этнопедагогического знания в изучении этнопедагогической неологии, аксиологии, праксиологии [88,с.150-153].

Г.А.Станчинский в докторской диссертации «Теоретические основы этнической педагогики» рассматривает этнос как педагогическую систему, которая представляет собой взаимодействие двух биосоциальных систем: этноса и личности,

благодаря которому он сохраняет себя как этническое целое. Целью народного воспитания и этнопедагогической системы, по его мнению, является формирование национального самосознания – динамической совокупности представлений личности о себе и как части народа в прошлом, настоящем и будущем – путем межпоколенной трансмиссии ценностей народной культуры [89,с. 20].

В контексте нашего исследования более пристального внимания требует анализ этнопедагогических работ, направленных на подготовку будущего учителя.

Проблемное поле этнопедагогического образования в учебно-воспитательном процессе вуза конкретно очерчивает «Концепция этнопедагогического образования студентов в высшей школе», в которой раскрываются цель, задачи, содержание, условия и перспективы развития этнопедагогического образования как основы гуманизации в подготовке будущих учителей. Целью этнопедагогического образования в подготовке учителя должно быть формирование национального самосознания, ответственного, неотчужденного отношения к истории, языку, культуре и традициям своего народа» [31,с. 31].

В работе А.С.Магауовой народная педагогика рассмотрена как компонент общечеловеческой культуры и на этой основе выделены ее структурные компоненты [90,с.11].

Выгодно отличается из фундаментальных работ по казахской этнопедагогике монография К.Ж. Кожаметовой «Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика», в которой ученый обосновывает научный статус казахской этнопедагогики, раскрывает анализ этнопедагогических исследований в Казахстане. В ее понимании «казахская этнопедагогика – самостоятельная учебная дисциплина, представляющая собой целостное образование, сформировавшееся в лоне педагогической науки на стыке казахской философии, этнопсихологии, теории этноса, этнографии, теории культуры, предметом которой являются система казахского этнического воспитания, осуществляемая непрерывно в течение всей человеческой жизни в семье и в учреждениях системы образования»[14,с. 238-239]. Научный

категориальный аппарат казахской этнопедагогике раскрывается в структурно-логической модели, разработанной К.Ж.Кожаметовой. Обоснование статуса «Казахской этнопедагогике» как самостоятельной учебной дисциплины и разработка совместно с С.А.Узакбаевой «Концепции этнопедагогического образования студентов высшей школы» послужили решению многих проблем в преподавании данного курса в педагогических вузах республики.

Преемственной научной связью с монографией К.Ж.Кожаметовой обладает диссертация Ш.И.Джанзаковой «Научные основы построения этнопедагогике как самостоятельной учебной дисциплины». Ш.И. Джанзаковой предложена структура общих разделов этнической педагогике как научной дисциплины, включающая: историю этнической педагогике (общие вопросы истории, история по периодам и этапам развития, персоналии в истории, этнопедагогические историко-научные исследования), методологию этнической педагогике (методологические основы, этнопедагогическое науковедение, научно-преобразовательная деятельность, научно-образовательная деятельность), сравнительную этническую педагогике (мировая этнопедагогическая мысль, развитие этнопедагогике по регионам, научные исследования по этнопедагогике за рубежом, подготовка этнопедагогов) [91].

Существенным вкладом в развитие этнопедагогике как науки внесла разработка понятия «этнопедагогические основы воспитания» Б.А.Жетписбаевой, которое автором трактуется как целенаправленное восхождение ребенка к культуре своего народа, развитие способности жить в современном обществе, зная и помня при этом свои исторические корни, язык, обычаи, традиции и сознательно строить свою жизнь достойного человека как субъекта этноса [40,с.132.]. Из данного определения следует, что личность как субъект этноса формируется в процессе этнизации как части социализации в целом и передача этносоциального опыта в процессе социализации личности является первостепенной задачей этнопедагогике. Этому способствуют такие факторы как институты социализации (образовательно-воспитательные учреждения), семья, среда, круг общения, биологические факторы и др.

Анализ работ по этнопедагогике приводит к выводу: труды отечественных педагогов, за исключением отдельных публикаций, посвященных проблемам этнопедагогике, не исследуют ее возможностей как условия и средства перехода к межкультурному диалогу в условиях глобализации, не рассматривают взаимосвязи региональных и этнических проблем образования, роли этнопедагогике в развитии гражданского самосознания будущих педагогов.

К тому же большинство исследователей зачастую ограничиваются изучением этнопедагогике казахского народа. В этом мы усматриваем активность национального самосознания педагогов, национальной интеллигенции в целом, их стремление сохранить и развить педагогические традиции народа, их преemственную связь между поколениями.

По этому поводу следует заметить, что опасения современных ученых, проявляемые по поводу сохранения национального своеобразия культуры этносов не беспочвенны. В современных интеграционных процессах проблема сохранения этнического компонента в содержании образования становится проблематичной. Однако в социокультурной сфере казахстанского общества приобретают важность не только проблемы этнокультурной идентификации личности со своим этносом и межэтнического согласия как защитные механизма человека и его поликультурного окружения в пределах государства, но и поиски путей взаимодействия с мировым культурным социумом. Отсюда возникает наша попытка соединения традиций и инноваций в образовательном процессе.

На основе анализа этнопедагогических работ отмечаем, что в научной литературе последних лет этнопедагоги и этнопсихологи выделяют два подхода к исследованию народного опыта воспитания: эмик (специфический) и этик (общий). Их сущность заключается в различиях воспитательного опыта этнических групп (культурно-специфический подход - внутри этносистемы) и универсального подхода, изучающего общее и частное в воспитании в культуре разных этносов [92,с.31; 86,с.10]. Перспективы развития этнопедагогике связываются исследователями с рассмотрением ее роли в механизме формирования национального самосознания, патриотизма,

культурой межнационального общения, толерантностью, а также больших возможностей ее использования в современной социализации личности. Сегодня внимание ученых привлекают проблема реализации идей этнопедагогике в формировании поликультурной личности. (Ю.А.Белогуров, Л.Н.Бережнова, О.Д.Мукаева, Л.Л. Супрунова, В.И.Матис и др.). Л.Н.Бережнова указывает на «востребованность этнопедагогике, направленной на определение путей этносоциализации подрастающего поколения в новых условиях межкультурного взаимодействия мирового сообщества» [86,с.7].

Этнопедагогика, исследующая своеобразие воспитания этносов и педагогическое воздействие национальных культур на формирование личности, рассматривает различные национальные модели воспитания. Свообразие педагогических особенностей народов подчеркивает ценность этнических культур в системе мирового наследия. Все национальные системы воспитания, устанавливая разные приоритеты в целях и средствах воспитания, являются не равноценными, но одинаково необходимыми для развития всего социума через оптимизацию отношений личности и общества.

История неоднократно демонстрировала миру, что попытки игнорирования национально-этнических различий имеют обратное действие, приводя к возрастанию этноцентрических тенденций в обществе, к формированию обостренного чувства национального самосознания и акценту на национально-культурных составляющих этнической общности.

Изучение национальных традиций воспитания разных народов приводит к заключению об общечеловеческих ее основаниях, построенных на диалектике «общее - особенное». В данной антитезе одно без другого существовать не может. Ведь только многообразие особенного в совокупности порождает общее. В этом плане интересна мысль Б.Ф.Поршнева о том, что всякое противопоставление объединяет, всякое единение – противопоставляет.

Таким образом, этнопедагогика – это не только своеобразно-специфический опыт определенного этноса, имеющий национальные формы выражения, но и общечеловеческие традиции воспитания, содержание которых

довольно сходно. Г.Н.Волков отмечает универсализм этнопедагогика (дисперсная этнопедагогика), ее общечеловеческие основы. Он подчеркивает ее «пансофизм», обобщение человеческой мудрости о воспитании. «Этнопедагогический диалог, диалог культур подчеркивает межнациональное, общечеловеческое в духовно-нравственных ценностях народа» [13].

З.Нигматов считает, что «каждый народ имеет свой оригинальный свод педагогических знаний, присущих только ему и основанный на его собственной культуре. Вместе с тем мы вправе говорить и об общности народной педагогики, так как традиции педагогики многих народов различаются лишь по форме внешнего выражения, а не по содержанию» [94]. Следовательно, народная педагогика разных народов, выраженная в средствах воспитания (фольклор, традиции и т.д.) содержит в себе общечеловеческую сущность, также как и этническая и национальная культура.

В.И. Матис отмечает, что предметная область этнопедагогика не остается неизменной: задачи формируются и уточняются в зависимости от социального заказа, связанного с движением самопознания [16,с.57].

Мы убеждены, что и как наука, и как предмет (учебный курс) этнопедагогика сегодня может служить не только целям национального образования, по выражению Г.Н.Волкова, и выступать в роли «педагогика национального спасения», но и всего человечества. Эти требования выдвигают социально-политические условия полиэтнических сообществ, т.к. этническая неоднородность состава населения многих государств мира обусловлена стремлением к адекватному мирному сосуществованию и взаимодействию людей разных по этнической, конфессиональной и культурной принадлежности.

Таким образом, в условиях вхождения Республики Казахстан в мировое образовательное пространство возникает потребность в теоретическом освещении проблемы формирования поликультурной личности будущего педагога на основе толерантности и практических разработок данной технологии, чему может способствовать не только этнопсихология, но и этнопедагогика, ибо их межпредметные

связи очевидны. В данном случае аргументом выступает диалектическое единство общего и особенного в этнопедагогике. Общим в ней являются общечеловеческие нравственные ценности, а особенное отражает этнопедагогические особенности личностей конкретной этнической группы. Плюралистический подход к народной педагогике предполагает исследования уникальности педагогической культуры каждого народа.

Педагогическая ценность прогрессивных национальных особенностей воспитания в их содействии преодолению национальной обособленности. Современная этнопедагогика, ориентированная на инновационные процессы общественного развития, располагает огромными возможностями в деле воспитания толерантности, ненасилия, культуры межнационального общения. Особенно важна в этом плане этнопедагогическая подготовка будущих учителей, профессиональная значимость которых в трансляции толерантного отношения в обществе весьма ощутима.

Итак, вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что акцент на общности педагогических культур не обезличивает этническую педагогику, а обогащает ее сравнительно-сопоставительным анализом тем самым, способствуя развитию глобального сознания у молодого поколения. В эпоху глобализации этнопедагогика своим общечеловеческим содержанием нравственности должна внести вклад в воспитание человечества. Большим потенциалом в выявлении общности национальных культур обладают такие научные направления этнопедагогики, как этнопедагогическая аксиология и этнопедагогическая эпистемия.

Фундаментом, объединяющим традиционные ценности педагогических культур разных народов, выступает нравственность. В духовно-нравственном здоровье общества, народа и личности огромная роль принадлежит средствам национальной культуры, существенным элементом которой является фольклор, музыка, декоративно-прикладное искусство и др. В стремлении человечества к совершенству, **нравственность** порождает пути взаимодействия и сближения народов на основе их национальных различий и является залогом решения многих глобальных проблем современности. Задача сохранения уникальности каждого этноса, его оригинальной национальной

культуры в полиэтническом государстве и обращения к мировому культурному наследию сегодня решается посредством введения в систему образования этнического компонента.

Специфика профессии учителя в условиях полиэтнического общества направлена на использование гуманного опыта воспитания предшествующих поколений, реализацию идей народной педагогики, этнического начала в формировании личности, которые служат основой гуманистической парадигмы ЭК в содержании ВПО, который сегодня должен выступать не только фактором и условием формирования национального самосознания личности, но гражданского самосознания и планетарного мышления, не только этнопедагогической, но и региональной и межкультурной компетенции будущих педагогов.

Мы согласны с мнением ученых, что «национальное педагогическое самосознание народа есть не что иное, как базовая методологическая основа этнопедагогики» [277,41], но убеждены в том, что сегодня этнопедагогика обладает и другим потенциалом, направленным на развитие культуры межнационального общения, толерантного сознания и принятия ценностей других культур. По выражению В.И.Матиса, поликультурность этнопедагогики основывается на концепции М.М.Бахтина, согласно которой культура не познается внутри себя самой, а лежит на ее границах [16,с.242].

Интегративность этнопедагогики предусматривает ее взаимодействие с обширной областью научного знания – этнологией, этнопсихологией, этнополитологией, этносociологией, этноконфликтологией, религиоведением, историей, этноэкологией, но более тесные связи у нее проявляются с этнокультурологией, культурными традициями народов. Перспективы развития области этнопедагогического знания в данном аспекте весьма рельефно вырисовываются на фоне глобализационных процессов. Считаем важным в контексте нашего исследования определение места этнопедагогического знания в процессе формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования. В связи с этим на основе анализа научной литературы по этнической проблематике нами выявлены уровни структурирования

этнического компонента в содержании ВПО, представленные на рисунке 2.

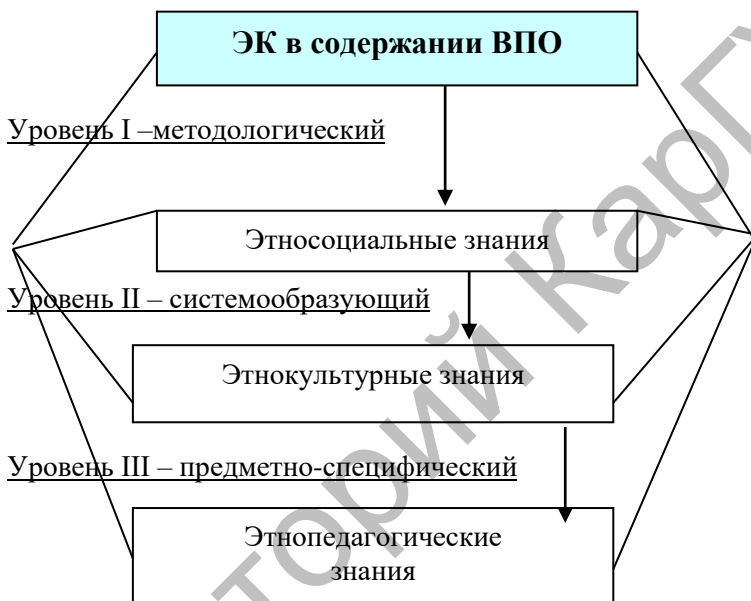


Рисунок 2 - Иерархия уровней структурирования ЭК в содержании ВПО

Уровень I порядка – методологический, содержащий этносоциальные знания: этнофилософию, этнополитологию, этносоциологию, этнопсихологию, этнологию, этнографию, конфликтологию и др. Интеграция этносоциальных знаний и методов их добывания сформировало новое научное направление междисциплинарного взаимодействия – этнометодологию. Различают этнометодологию и методологию этнопедагогики. Этнометодология рассматривается как теоретическое и методологическое направление в социологии, трансформирующее методы этнографии и социальной антропологии в методологию социальных наук, исследующих

этнические процессы. У истоков этнометодологии как интегративной отрасли знания стоит Г. Гарфинкель..

Методология этнопедагогике – это более частное явление, относящееся к области этнометодологии в качестве одного из его звеньев. Методология этнопедагогике, по мнению М.А.Хайрулдинова, «это целостная система знаний об истоках, основах и структуре этнопедагогике, о принципах подхода, мировоззренческих позициях и способах добывания знания, образующих педагогическую действительность конкретного народа, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы»[87].

С.А.Узакбаева считает, что «методология этнопедагогике интегрирует основополагающие теоретические положения из таких отраслей современного научного знания, как этнофилософия, культурология, этнопсихология, этносоциология, общая педагогика» [94,с.10]

Уровень II порядка – системообразующий. К ним мы относим этнокультурные знания, представляющие целостную систему в этнокультурном образовательном пространстве. Иначе говоря, этнокультура представляет систему знаний о жизнедеятельности этноса, включает все элементы национального своеобразия, начиная от социально-экономических до духовно-нравственных ценностей. В то же время этнокультура питает такие отрасли научного знания как этнопедагогика и этнопсихология, этнология, этнография, этнолингвистика и др., входящих в состав этнического компонента в содержании образования в качестве учебных курсов. Таким образом, этнокультура также выполняет методологическую функцию и играет основную системообразующую роль в структурировании ЭК в содержании ВПО. Нами выделены три основные функции этнокультурного образования:

- проблема сохранения, трансляции и развития национально-культурного своеобразия этносов и этнической идентификации личности как субъекта определенного этноса;
- духовно-нравственная позиция личности, ее установки и убеждения;

- решение проблемы межкультурного общения народов и их представителей.

Уровень III порядка – предметно-специфический представляет этнопедагогические знания. Под этнопедагогическими знаниями нами понимается система интегрированных знаний об особенностях педагогических традиций этноса, направленных на формирование национального самосознания личности, а в профессионально-педагогическом образовании и на этнопедагогическую компетентность будущих учителей. Этнопедагогические знания в системе ЗУН составляют начальное звено в этнопедагогическом образовании учителя и студента высшей школы (Ж.Асанов, Л.К.Болеева, К.Ж. Кожаметова, С.А.Узакбаева, М.Г.Харитонов и др.). Однако содержание этнопедагогического образования, по мнению ученых, не должно сводиться к этноцентризму, а согласно антропологическому подходу - ориентироваться на формирование целостной личности педагога- профессионала.

Этнопедагогические знания включают в себя и этнорегиональные знания. Этнорегиональные знания отражают своеобразие природно-климатических особенностей и национально-культурную, историческую самобытность региона, содержание которых направлено на воспитание гражданского, патриотического и национального самосознания подрастающего поколения.

Указанный на рисунке 2 подход к структурированию ЭК в содержании ВПО позволяет рассматривать его как систему, обладающую многоуровневой интеграцией знаний и сделать вывод, что этнокультурное образование гораздо шире этнопедагогического. В то же время этнокультура является основным источником этнопедагогики. Несмотря на то, что этнопедагогические знания находятся в методологической зависимости от уровней первого и второго порядка, а в иерархии структурирования этнического компонента в содержании ВПО занимают уровень третьего порядка, они представляют его сердцевину, что определяется их педагогической направленностью.

В чем выражается принцип этнопедагогической направленности ЭК в содержании ВПО? На наш взгляд,

обоснованию данного принципа отвечают следующие теоретические положения:

1. Характеристика этноса и его функций. Главной движущей силой процесса этнизации выступает этнос. К.Д.Ушинский считал народное воспитание основной функцией этнической общности. Современный ученый Г.А.Станчинский характеризует этнос как саморазвивающуюся педагогическую систему, которая основывается на взаимодействии его природных и социокультурных свойств [89,с.169]. Согласно этнопедагогической концепции Г.Н.Волкова средствами этнопедагогики являются устное народное творчество, обычаи и традиции этноса; факторами – религия, труд, природа и др. [13,с.114].

2. Интегративные свойства этнопедагогики, обоснованные Г.Н.Волковым и К.Ж.Кожаметовой, свойственны и ЭК. Они обоснованы нами при рассмотрении имплицитных и эксплицитных связей системы ЭК. Интегративный характер ЭК и этнопедагогики как его основы, мы рассматриваем в соответствии с их целями: образовательными, воспитательными и развивающими. Внешние (формы) и внутренние (содержание) ЭК содержат элементы, потенциал которых обладает способностью позитивно влиять на образование, воспитание, развитие личности. С одной стороны, язык, история, традиции и обычаи, религия, национально-психологические особенности и др. базисные элементы ЭК обладают воспитывающей функцией и представляют в целом совокупность национально-культурных элементов, нацеленных на формирование гармонично развитой личности, в народной педагогике – совершенного человека. С другой стороны каждая из перечисленных элементов располагает присущей ей сферой знания, определенной относительными границами, в центре которых стоит человек и его деятельность.

Таким образом, интегративные свойства ЭК определяются антропологической его сущностью, а этнопедагогическая направленность ЭК в содержании ВПО определена воспитательным потенциалом его базисных элементов, а именно: языка, истории, традиций, фольклора, религии и др., которые в то же время составляют средства и факторы этнопедагогики. В

своем утверждении принципа этнопедагогической направленности ЭК в содержании ВПО мы также опираемся на «золотое правило этнопедагогики», обоснованное Г.Н.Волковым: без памяти исторической - нет традиций, без традиций – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа» [13]. Структурные элементы ЭК (как форма, так и содержание) содержат гуманистические идеи и обладают действенным воспитательным потенциалом в формировании личности как субъекта этноса.

С точки зрения ученых (А.Ю.Белогуров, Г.Ф. Хасанова, В.К.Шаповалов, А.Б.Панькин, Ж.Ж.Наурызбай, Г.В.Палаткина и др.) этнокультурная направленность образования играет главенствующую роль в социализации и этнизации личности в целом, в то время как этнопедагогическая направленность ЭК в содержании ВПО имеет конкретного субъекта образовательной области – будущего учителя и направлена на формирование его личностных и профессиональных качеств.

В этом вопросе мы согласны с Г.К.Ахметовой, которая считает, что «одним из важнейших направлений, основанием подготовки учителя как носителя культурных традиций народа должна стать народная педагогика и базирующееся на ней педагогическая мысль, развивающаяся вместе с нацией, формируемая историческим регионом, а впоследствии и государством, являющаяся результатом взаимодействия, интеграции, диалога культур всех народов» [58,с.40].

Благодаря этнопедагогической направленности этнический компонент содержания педагогического образования в вузе призван воспитывать духовно-богатую личность, умеющую ценить культурное наследие родного этноса, способную понимать и жить с другими народами в мире и согласии, уметь находить мирное решение в любой конфликтной ситуации, зная и понимая язык, традиции, менталитет других этносов в условиях поликультурной среды.

Таким образом, определенный нами **принцип этнопедагогической направленности** исследуемого феномена позволяет выявить его аксиологический и образовательно-воспитательный потенциал. Данный принцип указывает на

специфику педагогической деятельности и определяет функции ЭК в содержании ВПО в процессе обучения.

В век компьютерных технологий и нарастающей глобализации образовательного пространства все больше становится очевидной проблема сохранения традиционной культуры этносов. Традиционную культуру не случайно называют художественной народной педагогикой. Соединяя в себе устное народное творчество, художественные ремесла, танец, обряд, песню, она дает подрастающим поколениям целостное представление о мире, формирует взгляд на духовные ценности народа, воспитывает сознание живой связи времен и поколений. Вот почему и сегодня национальная культура с ее мудрыми, ненавязчивыми уроками народной педагогики широко используется педагогами в восполнении «культурного иммунитета» учащихся. Развитие духовности учащегося немыслимо без создания его представлений о себе как части своего народа и его культуры.

Гуманистическая ориентация современного высшего педагогического образования включает в себя задачи сохранения этнического своеобразия, самобытности уникальных этнических систем воспитания, прошедших сквозь призму многовекового пространства.

Сущность ЭК в содержании ВПО с позиций герменевтического и аксиологического подходов приводит к выяснению категории «ценности», ставшей предметом философского осмысления в российской и казахстанской науке, еще в начале 60-ых годов XX века, когда возрос интерес к проблеме личности, морали, гуманизма. Однако проблема ценностей еще продолжается оставаться дискуссионной. Кроме того, объем и содержание понятийно-категориального аппарата ценностей все больше расширяется. При этом авторы, используя понятие «ценности» вкладывают в него различные представления, что ведет к неопределенности термина в научном обиходе.

В философском словаре понятие «ценности» интерпретируется как «специфические социальные определения объектов окружающего мира, выявляющих их положительные или отрицательные стороны» [95,с.534]. По утверждению

философов и педагогов неотъемлемыми понятиями данной категории являются «значение» и «смысл». Как считает философ В.П.Тугаринов, ценность – «это не только предметы, явления и их свойства, которые нужны людям определенного общества и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей, но и также идеи и побуждения в качестве нормы и идеала» [96]. Различают предметные и субъектные ценности. К предметным ценностям относятся природные и социально-культурные явления, критериально оцениваемые как «добро - зло», «красивое - безобразное», «справедливое - несправедливое». Идеи, идеалы, принципы, цели деятельности, выступающие ориентирами и основаниями оценок, представляют собой субъектные ценности.

Основу общечеловеческих ценностей составляют зерна абсолютного, непреходящего. Национальные ценности являются относительными, локальными во времени и пространстве. Таким образом, диалектика общечеловеческих и национальных ценностей подчиняется законам абсолютного и относительного.

К системе национальных, этнокультурных ценностей относятся этнопедагогические ценности. Проблема этнопедагогических ценностей в казахстанской педагогике и психологии еще мало изучена. *Под этнопедагогическими ценностями мы понимаем совокупность материальных и духовных ценностей, регламентирующих этническое своеобразие воспитания и обучения на основе национальной культуры, истории народа, языка, традиций и обычаев, а также служащих преемственным звеном между поколениями в целях сохранения и развития этнической общности.* Этнопедагогические ценности формируются в процессе развития этнической общности, фиксируются в памяти субъектов этноса, транслируются при помощи преемственности поколений. В системе этнопедагогических ценностей особо выделяются язык, история, национальные традиции и обряды, народные игры и фольклор и другие элементы культуры, гармоничная целостность которых представляет содержание ЭК.

Как видим, понятие «этнопедагогические ценности» содержат в себе этнокультурные ценности. Однако согласно иерархии ценностей понятие «национальные», в том числе,

этнокультурные, стоят на уровень выше понятия «этнопедагогические ценности». Их специфика заключается в педагогической сущности. Этнопедагогические ценности указывают на ценности воспитания у конкретных народов. Например, казахский народ стимулировал у ребенка стремление к труду поощрением. Взрослые обращали внимание на первый самостоятельный труд ребенка, его участие в труде поощрялось подарком и похвалами.

Довольно широкий спектр этнопедагогических ценностей требует их классификации в системе педагогического знания. На наш взгляд, также, как и педагогические ценности, они классифицируются на самодостаточные, ценности – средства, ценности-отношения, ценности- качества, ценности- знания. Основой такой классификации является их предметное содержание. Подробно содержание этнопедагогических ценностей на примере духовных ценностей казахского народа раскрыто в публикациях автора [97].

Этнопедагогические ценности являются сутью этнического компонента содержания образования, как общего, так и среднего, высшего профессионального, особенно педагогического, т.к. от учителей в значительной мере зависит формирование нового поколения.

В последние годы этнопедагогика стала объектом внимания не только воспитательного процесса, но и ее активное использование в дидактическом процессе требует специального рассмотрения данного аспекта в связи с реализацией этнодидактического подхода в данной работе. Как выразился Е.Е. Чапко, за этнопедагогикой до недавних пор устоялось право существования в рамках воспитательных проблем. «И только сейчас, она стеснительно начала заглядывать в дидактику через щель национально-регионального компонента [98,с.79].

В контексте исследования проблемы формирования этнического компонента в содержании ВПО, следует обосновать вопрос о правомерности существования новой области этнопедагогики - «этнодидактики».

На этот счет в педагогической науке сложились два полярных мнения. Первое, отрицая существование этнодидактики, опирается на положение, согласно которому

дидактические принципы и закономерности являются универсальными. Л.Н.Бережнова отмечает, что «... важно дидактику наполнять этнопедагогическими приемами, использовать этнопедагогические средства, организовывать обучение с учетом этнических особенностей взаимодействия с детьми разных культур»[86,с.7].

На наш взгляд, утверждение, что наука не может быть национальной в корне верно, но также нельзя отрицать вклада каждого народа в общую теорию дидактики, воспитания, школоведения и т.д. И это составляет суть второго мнения, сложившегося в современной педагогической науке. Попытаемся обосновать свое понимание этого вопроса, имеющего большое значение для данного исследования.

Как известно из истории педагогики, слово «дидактика» было впервые употреблено в научном обиходе в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (1571 – 1635), но со времен Ратихии в развитии дидактики, как педагогической теории обучения, остаются вечно актуальными вопросы о содержании образования, формах и методах обучения: «Чему учить и как учить?».

Основы этнической дидактики во все времена были объектом внимания классиков педагогики. Я.А.Коменский создал «Великую дидактику», опираясь на чешскую дидактику. Классики зарубежной и русской педагогики Ф.А.Дистервег, К.Д.Ушинский, С.Т.Шацкий, П.П.Блонский, В.А.Сухомлинский и др. были сторонниками национального воспитания и образования. Ведущей идеей в наследии казахских просветителей и ученых Абая Кунанбаева, Ч.Валиханова, И.Алтынсарина, М.Жумабаева, А.Байтурсынова, М. Ауэзова и др. является проблема сохранения национальных истоков посредством воспитания и образования.

Концептуальные основы этнодидактики в системе современного национального образования изложены Ф.Г.Ялаловым. По его мнению, «этнодидактика выделяет из педагогики относительно узкую область, связанную с исследованием проблем обучения представителей различных этносов»[43,с.31]. К предмету исследования этнодидактики относится разработка содержания этнического компонента

образования. По его мнению, содержание образования в многонациональном государстве должно включать три компонента: этнокультурный, межкультурный и поликультурный. Такой подход позволяет формировать субъекта этноса национальной психологии, национального самосознания, этнического менталитета. С другой стороны, этнодидактический подход направлен на формирование поликультурной личности в условиях межэтнического взаимодействия, глобализации и информатизации всех сфер жизнедеятельности[43,с.53].

Дидактика представляет собой органическое соединение теории обучения, основанной на педагогическом наследии разных народов и поколений. В предисловии к книге «Педагогика народов мира» - ее авторы К. Салимова и Н. Додде пришли к важному в историческом и методологическом плане выводу: *«...весь всемирный педагогический процесс есть продукт взаимопроникновения и взаимообусловленности национальных педагогических наследий»*[99, с.114-115].

Таким образом, идея этнической обусловленности содержания образования и методов обучения (Г.В.Мухаметзянова), концепция этнодидактического подхода к проектированию национальных образовательных систем (Ф.Г.Ялалов) позволяют нам под этническими основами дидактики понимать ***национальный вклад этноса в развитие педагогической теории обучения, а этнодидактический подход как подход, благодаря которому осуществляется введение этнического компонента в содержание образования.*** Изучение национального педагогического наследия является предметом истории педагогики, но использование богатейшего опыта предшественников, их национально- культурное наследие в теорию обучения, в дело подготовки будущих учителей относится к сфере содержания образования.

Вопрос о правомерности этнодидактического подхода к содержанию ВПО в научной литературе обоснован Ф.Г.Ялаловым. По его мнению, этнодидактика является составной частью этнопедагогики...»[43,с.29]. Этнодидактический подход к проектированию национального образования обосновывает «трехкомпонентное структурирование содержания национального образования: а

именно, оно должно состоять из этнического, межэтнического и полиэтнического компонентов. Таким образом, ученый понятие «этнический компонент» считает синонимом «этнокультурного», «межэтнический» – «межкультурного», «полиэтнический» – «поликультурного» [43,с.7].

Вопрос использования этнодидактического подхода еще остается дискуссионным, но уже используемым не только в этнопедагогических исследованиях (Ж. Асанов, А.Табылдиев, Ш.И.Джанзакова, В.Ю.Штыкарева и др.). В публикациях последних лет уделяется много внимания этноматематике, этноэкологии, этногеографии, этнокраеведению, этномедицине и т.д.

Мы считаем, что возрождение этнически сообразных методов, разнообразие приемов и форм обучения не только позволит воспитать творчески мыслящего педагога, но и сохранить, обогатить новым содержанием дидактический опыт народов, однако содержание этнодидактического подхода значительно шире, оно связано с реализацией этнического компонента в содержании обучения.

Использование этнодидактического подхода в качестве методологического в контексте нашей проблемы становится возможным в рамках реализации *принципа ориентации ценностей этнического компонента на духовно-нравственное развитие личности*. В процессе формирования личности как представителя этноса большая роль отводится институтам социализации: дошкольным и школьным учреждениям, колледжам, вузам. В связи с этим в содержании высшего педагогического образования должна найти свое место реализация этнодидактического подхода к проектированию образовательных систем на основе принципов народности, культуросообразности и этнической природосообразности.

Таким образом, сегодня этнопедагогика может успешно реализовывать свой воспитательный потенциал не только на основе эмик - подхода, изучая педагогические явления отдельных этносов, но и при помощи универсального подхода (этик), выявляя наиболее яркие черты, сходство и различия в опыте народного воспитания разных народов. Об этом пишет Г.Н.Волков: «этнопедагогика – это не педагогика этноса, а

педагогика этносов. Человечество - космический этнос, космическая личность, любой из народов историческая личность, макрокосм. Микрокосм у Коменского – индивидуум, человеческая личность. **Образ целостного человека и есть личность»** [13,с.7]. Выражая концептуальную идею общности педагогических культур, ученый подчеркивает связь традиционной системы воспитания любого народа с общечеловеческой цивилизацией.

Итак, целостность личности выступает главным ориентиром в ее формировании. В преодолении глобальных проблем человечества целостность формирования личности (как субъекта этноса, жителя региона, гражданина государства и мира) будет содействовать взаимодействию глобального и локального в сознании человека, способствовать толерантному сосуществованию людей разных рас, наций и культур и конфессий.

В исследовании проблемы формирования этнического компонента в содержании ВПО должна реализовываться идея «единства в многообразии» трансляции знаний культуры, которая раскрывает сущность и единство общечеловеческого и национального. По словам В.Г.Кинелева: «...образование для XXI века должно быть многообразным, адекватным культурному и этническому многообразию человечества, удовлетворяющему всесторонние потребности социально-профессиональных и конфессиональных групп, равно как и индивидуальные духовные запросы» [100].

Все вышесказанное позволяет определить *этнический компонент в содержании высшего педагогического образования как гуманитарный комплекс знаний, генетически обусловленный развитием самосознания этноса. Как часть содержания ВПО он представлен набором дидактических единиц, основанных на совокупности принципов его структурирования. Изучение сущности ЭК в содержании ВПО позволило выявить его этнопедагогическую направленность на формирование личности будущего педагога.*

Следует отметить, что данное определение дано в контексте этнодидактического подхода.

Итак, анализ научных источников по исследуемой проблеме привел нас к следующим выводам по данной главе:

1. Изучение философско-социальных аспектов в исследовании проблемы показало, что этнический компонент образования является порождением этноса, его неотъемлемой составной частью, которая выполняет функции передачи и наследования этнокультуры и всего этносоциального опыта в целях формирования национального (этнического) самосознания личности. В связи с этим в определении сущности этнического компонента в содержании ВПО следует исходить из его генезиса, связанного с происхождением этноса и нации, его культуры и особенностей психологии.

2. Выявление закономерностей в соотношении феноменов национального и общечеловеческого приводит к заключению об их диалектическом, неразрывном единстве, которое воплощается в нравственном измерении человеческой сущности. В связи с этим необходимо их целостное, гармоничное развитие в формировании личности будущего педагога посредством этнокультурного, поликультурного и межкультурного компонентов в содержании ВПО.

3. Взаимодействие этнокультуры (культурологический, аксиологический подходы) и этнопедагогики (этнопедагогический, этнодидактический подходы) как ценностных основ этноса гармонично отражают гуманистическую парадигму образования и воспитания «человека культуры».

2 Парадигмы культурного плюрализма: их сущность, генезис и развитие в системе образования

2.1 Этнокультурное, мультикультурное и глобальное образование: концептуальные подходы ученых

Арсенал мировой педагогической науки располагает поликультурного (мультикультурного, многокультурного), этнокультурного, межкультурного и глобального образования, цели которых в той или иной мере отвечают задачам культурного плюрализма в воспитании и образовании подрастающих поколений. Анализ указанных концепций позволяет выявить

сущность каждого подхода к целенаправленному воспитанию индивида. Определим их основную направленность в воспитании личности, т.к. каждое из них имеет свои особенности.

Исследование проблемы формирования этнического компонента в содержании образования зарубежных стран представляет значительный интерес для отечественной педагогики. Состояние, основные тенденции и закономерности развития образования в различных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе, позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта, формы и способы взаимообогащения национальных педагогических культур рассматриваются в работах ведущих российских и отечественных сравнитологов: Б.Л.Вульфсона, З.А.Мальковой, А.Н.Джуринского, Г.Н.Дмитриева, Л.Л. Супруновой, К.А. Салимовой, О.К.Гагановой, А.К.Кусаинова, К.С.Мусина, З.У.Кенесариной и др.

Ученые, исследовавшие прогностические модели систем образования в условиях интеграции, начиная с 90-ых гг. XX века задавались вопросом: «Какие элементы систем образования различных европейских стран подвергнутся конвергенции, а что останется специфически национальным?».

Неизбежное взаимодействие различных по своей ментальности социумов актуализирует проблему формирования этнического компонента в содержании ВПО.

Поиски модели национального образования в странах СНГ привели к разработке теории этнокультурного образования. Отметим, что в педагогических исследованиях последних лет на постсоветском пространстве замечена тенденция на активное изучение этнокультурных проблем. Это объясняется ценностным образовательно - воспитательным потенциалом этнокультуры, ее гуманистической парадигмой, способной воспитать молодое поколение в духе толерантности и уважения к этническим особенностям разных народов и ростом национального самосознания народов. По выражению Т.В. Поштаревой, «быть этнокультурно компетентным – это значит признавать принцип плюрализма, иметь знания о других народах и их культурах, понимать их своеобразие и ценности» [101,с.36].

С точки зрения ученых (А.Ю.Белогуров, Ж.Ж.Наурызбай, М.Х.Балтабаев, А.Б. Панькин, К.Ж.Кожаметова, М.Е.Ержанов, Г.В. Палаткина, Г.Ф. Хасанова, В.К.Шаповалов и многие др.) этнокультурная направленность образования играет главенствующую роль в социализации и этнизации личности.

Этнокультурное образование выполняет множество функций в решении насущных социальных проблем современного общества в условиях интеграции и глобализации. Нами выделены три основные функции этнокультурного образования:

- проблема сохранения, трансляции и развития национально-культурного своеобразия этносов и этнической идентификации личности как субъекта определенного этноса;
- духовно-нравственная позиция личности, ее установки и убеждения;
- решение проблемы межкультурного общения народов и их представителей.

На основе анализа литературы по соответствующей тематике мы сделали вывод, что «понятие этнокультурное образование» используется в двух значениях: в широком и узком.

В широком значении понятие «этнокультурное образование» интерпретируется как близкое по смысловому значению к полиэтническому, т.е. изучающее этнические культуры многих народов, населяющих государство, в совокупности. В узком интерпретировании понятие «этнокультурное образование» рассматривается исследователями как культура родного этноса (моноэтнокультурное или национально-ориентированное).

По мнению большинства российских и отечественных исследователей, этнокультурный компонент представляет собой начальную ступень в системе поликультурного образования. В содержании образования этнокультурный компонент рассматривается учеными как неотъемлемая часть поликультурного образования, способный вывести личность на познание мировой культуры [21; 26; 27; 28; 43; 91].

Идеи этнокультурного воспитания разрабатываются параллельно с идеями этнопедагогики и педагогики межнационального общения.

Этническая педагогика стремительно получила свое развитие в постсоветский период в странах СНГ. До недавнего времени И.С.Кон, а вслед за ним и А.Г.Комарова, отмечали, что все этнопедагогические исследования, во-первых, описательны, и во-вторых, посвящены, как правило опыту какого-либо народа. А поскольку сравнительные исследования отсутствуют, педагогика разных народов выглядит порой одинаковой [102; 84, с.5].

Однако анализ современных этнопедагогических источников позволяет утверждать, что при наличии указанного ученым психологом факта, в последнее время развивается теория и методология этнопедагогики (М.Б.Кожанова, К.Ж.Кожаметова, Ю.А.Рудь, Г.Н. Станчинский, М.И.Стеляхович, Ш.Т.Таубаева, С.А.Узакбаева, М.А. Хайрулдинов, Е.Л.Христова, Ф.Г.Ялалов и др.)

По утверждению Г.Н.Волкова развиваются следующие направления этнопедагогики: историческая (Т.Н.Петрова), региональная (Ш.М.-Х.Арсалиев, А.Л.Бугаева), аналитическая (Г.Н.Волков), дошкольная (Н.С.Александрова), этнопедагогика игры (В.М.Григорьев), афористическая (З.Б.Цаллагова), этнопедагогика семьи (Э.И.Сокольников), этнопедагогическая антропология (Л.К.Рахлевская), этнопедагогическое образование (М.Г.Харитонов), этносоциальная педагогика (А.А.Григорьева-Шадрина, Д.Е.Иванов), сравнительная (Б.А.Жетписбаева, К.Ж.Кожаметова, В.А.Иванов, Л.И.Федорова), субэтническая педагогика (А.М.Леонов) [13,с.7].

К этому добавим, что большой вклад в изучение этнопедагогики вносят исследования народной педагогики конкретного этноса (казахская, татарская, башкирская, таджикская, русская и т.д.).

Весомый вклад в разработку научных основ казахской этнопедагогики, ее структуры внесли отечественные ученые Ш.И.Джанзакова, К.Б.Жарикбаев, Е.О.Жуматаева, С.Габбасов, К.Калиев, А.С.Магауова, К.Оразбекова, А.Табылдиев и др. На основе анализа работ в области этнопедагогических и этнокультурных исследований отечественных авторов мы

выделили четыре основные направления, отражающих: 1). теорию и методологию этнокультуры и этнопедагогике (К.Б.Жарикбаев, Р.К.Дюсембинова, Ш.И.Джанзакова, Ж.Ж.Наурызбай, С.К.Калиев, К.К.Кожаметова, К.А.Оразбекова, С.А.Узакбаева и др.); 2). воспитание и обучение детей и молодежи средствами этнопедагогике и этнокультуры (С.К.Абильдина, Г.Р.Бахтиярова, К.К.Болатбаев, Б.Е.Каирова, С.С.Кулмагамбетова, Р.Б.Маженова, Г.К.Тлеужанова, Т.М.Шакирова, Ш.М.Мухтарова, Ш.Б.Кульманова, К.А.Сарбасова, Б.К.Шаушекова и др.) 3). этнопедагогическую подготовку учителя (А.А.Аманжолова, Ж.Асанов, К.Ф.Аубакирова, К.Болеев, Л.К.Болеева, Ж.Н.Шайгозова, Л.А.Булетова, К.Е.Ибраева, Н.М.Кошеров, А.С.Магауова, Б.Ж.Муканова, А.Табылдиев и др.); 4). сравнительные аспекты этнопедагогике (Б.А.Жетписбаева, Г.Н.Рамашова и др.).

Педагогика межнационального общения (С.Г.Айвазова, А.К.Бабурина, Г.Н.Волков, В.Г.Крысько, З.Т.Гасанов, А.Н.Джуринский, Н.А.Асипова и др.) занимается вопросами воспитания патриотизма, дружбы народов и веротерпимости во взаимосвязи местного, национального, общенационального и всечеловеческого компонентов образования. Такой подход ученые назвали компонентным. Он реализует национально-региональный компонент в содержании и образовании.

Родиной теорий культурного плюрализма принято считать США.

С середины 70 годов XX века в американской педагогике активно стал использоваться термин «поликультурное образование», которому предшествовало понятие «полиэтническое образование», а затем «поликультурное воспитание».

Одно из первых нормативных дефиниций «поликультурного воспитания» (1977 г.) не охватывало средовой фактор: «Воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку» [103].

В более поздних определениях рассматривается не только воспитание, но и образование. Так, под поликультурным

образованием понимается «образование, включающее приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде» [104,с.46.]. Заметим, что в данной трактовке оно приближено к понятию «глобальное образование».

В разработку доктрины поликультурного образования, как новой парадигмы философской и педагогической наук, внес большой вклад американский ученый Джеймс Бенкс, который считает, что «поликультурное воспитание – это не только сугубо этническое явление, но и процесс, направленный на подготовку активных граждан в тревожном и этнически поляризованном мире» [105].

Парадигма этнического плюрализма в концепции поликультурного образования Дж.Бенкса, представляет разные модели содержания образования, которые с учетом этнических особенностей стран и этапов реформирования образования используются в мировой педагогике. Он выделяет следующие модели движения образования США к реализации идеи поликультурности: «А» - воспитание и обучение на ценностях еврокультуры; «В» - преимущественно еврокультурный компонент воспитания и обучения дополнен ценностями малых меньшинств; «С» - при воспитании и обучении устанавливается баланс ценностей культур различных этнических групп [105].

Анализируя концепцию Бенкса, С.У. Наушабаева отмечает, что подход американского ученого к этнизации содержания образования является качественно новым, в корне отличающимся от существовавших теорий своими отправными положениями и перспективами. Доктрина Бэнкса предусматривает обогащение этническим содержанием почти все «преподаваемые предметы на протяжении всех лет обучения. Оно должно быть включено в естествознание, математику, общественные науки, литературу, изящные искусства, домоводство и т.д.»[106,с. 106].

Задачи поликультурного образования в России определены В.В.Макаевым, З.А.Мальковой, Л.Л.Супруновой, одна из которых - «глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа» рассматривается как «непременное условие интеграции в другие культуры»[107,с. 6].

Цель поликультурного российского образования по определению ученых состоит в формировании толерантной личности, способной на основе диалога активно взаимодействовать с представителями других культур.

Поликультуризм в образовании, по мнению Г.М.Коджаспировой, это построение образования на принципе культурного плюрализма, признание равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, на недопустимости дискриминации людей по национальному признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста [108].

Поликультурное образование – сложное многоаспектное понятие, имеющее различные подходы к решению проблем этнокультурного разнообразия. В работах по проблемам поликультурного, мультикультурного, многокультурного образования, данные понятия рассматриваются как идентичные, но имеющие разное лингвистическое происхождение: «много» - русского, «мульти» - латинского «multum», «поли» - греческого «polu». Таким образом, семантика двух понятий несет одинаковую смысловую нагрузку, а использование в научных работах той или иной терминологии имеет свои основания.

По определению исследователя многокультурного образования Г.Д.Дмитриева, «многокультурное образование исходит из фундаментального методического принципа, гласящего, что у всех и каждого есть культура как стиль жизни, как совокупность менталитета, традиций, арго, акцента, диалекта, стиля одежды и прически, кухни, правил поведения, песен, напевов, сказаний, литературы, символов, родо-половых и физических данных, отношений, нравственных и эстетических ценностей, образования, трудовых навыков, веры, только она - культура – разная» [109,с.37]. В данном аспекте многокультурное образование выходит за рамки многоэтнического (полиэтнического) образования, т.к. причины конфликтов, насилия и нетерпимости лежат не только в области этнических различий, но и культурных. Вопросу о границах данного понятия было посвящено множество дискуссий, но до сих пор он остается открытым.

Г.В.Палаткина считает, что «понятие «мультикультурный» является более емким, соответствующим принципу диалога и взаимодействия культур, их переплетающемуся множеству»[27,с.74]. Базовое определение мультикультурного образования рассматривается ею как «образование, направленное на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном сообществе, и на передачу этого наследия и инновационных новообразований молодому поколению, а также обеспечивающие равные права и равные возможности для всех этносов и социальных групп»[27,с.76]. Но вместе с тем, понятие «поликультурное образование», в том числе и «поликультурное воспитание» по сравнению с «мультикультурным» и «многокультурным», а также «интеркультурным образованием», «интерсоциальным воспитанием», «интегративным, образованием» получило наибольшее распространение в работах российских и казахстанских авторов. В.И. Матис отмечает по этому поводу: «При различных оттенках в определении суть понятия поликультурного образования сводится к интеграции личности в условиях многонационального общества и сохранению при этом ее культурной самобытности»[16, с.193].

Рассматривая эволюцию поликультурного воспитания в мировой школе, А.Н.Джуринский отличает его от интернационального воспитания тем, что оно делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует. Другое отличие поликультурного воспитания от интернационального заключается в том, что учет национальных особенностей в нем более важен, что обосновывает поликультурный подход во многих многонациональных государствах как стратегический ориентир к содержанию образования [110,с. 18].

Исследуя проблему воспитания поликультурной личности, З.Б.Кабылбекова видит главное отличие интернационального воспитания от поликультурного в том, что интернациональное воспитание было ориентировано на классовые (пролетарские) интересы [111,с.57.] И так, идеи интернационализма, активно функционировавшие в советской системе воспитания, значительно уступают новым подходам, учитывающим этнический фактор.

Анализ современной педагогической литературы позволяет выяснить, что поликультурное образование выступает как фактор преодоления разобщенности народов и выражает идею межкультурного взаимодействия в содержании образования ценностей различных этнических систем.

Наряду с теорией поликультурного образования в зарубежной педагогике существует концепция межкультурного образования (intercultural education) Д.Хупса, П.Бателлана и др.[112; 113]. Д. Хупс считает, что началом проникновения в общественное сознание данного типа образования явилась первая демонстрация вида Земли из космоса. Цель межкультурного образования - подготовка учащихся к жизни в глобальном обществе с разнообразной этнокультурной спецификой. Он рассматривает образование как связующее звено в соединении этнического, национального и глобального уровней мирного сосуществования человечества. Познание культуры своего этноса учащимися связано с осмыслением ее самобытности и влиянием на отношение к людям других рас, национальностей.

Процесс глобализации еще с большей силой актуализирует проблемы, связанные с поликультурностью в образовании, альтернативой которого может выступать концепция Глобального образования (КГО).

Термин «глобальное образование» с английского «global education», прочно вошел в педагогическую литературу и под ним большинство ученых понимает образование, в основе которого лежат идеи гуманизма, стремление к взаимному соглашению, мирному разрешению социальных и политических конфликтов, психическое и нравственное здоровье, широкая открытость миру, осознание своей неразрывной связи с миром.

Доктрина глобального образования зародилась в США в 70-е годы XX века, но идеи педагогики, ориентированные на воспитание Человека Вселенной содержатся в работах Я.А.Коменского, К.Н.Вентцеля, П.П.Блонского, В.И.Вернадского, Н.А.Бердяева, М.Ганди, Л.Н.Толстого и др. Инициаторами и лидерами в разработке и развитии концепции глобального образования являются американцы. КГО разработана учеными США Р.Хенви и Э.Боткиным и внедряется в учебных заведениях стран Западной Европы и Америки. Еще в

1970 году был создан The American Forum for Global Education (Американский Форум для Глобального Образования) - негосударственная организация, создавшая движения за Глобальное образование, как в самих США, так и на международной арене.

Основу дефиниции понятия «глобальное образование» составляет определение, сформулированное Р.Хенви: «Глобальное образование подразумевает изучение тех проблем и явлений, которые выходят за рамки одного государства, а также изучение взаимосвязи и взаимозависимости экологической, культурной, экономической, политической и технологической систем. Глобальное образование подразумевает перспективное восприятие мира - восприятие глазами и разумом другого человека - и это означает понимание того, что, несмотря на то, что люди по-разному смотрят на мир, у них одни общие потребности и желания» [114, с.5].

Анализируя КГО В.Лысенко выделяет «модели Роберта Хенви» согласно пяти изложенным им принципам пять направлений педагогической деятельности: воспитание широты видения мира; воспитания постоянного и пристального внимания к проблемам глобального масштаба, понимания их причин, характера и следствий; воспитание интереса и уважения к культурам других народов нашей планеты; воспитание системного мышления, понимания природы различных систем; воспитание чувства меры и степени своего личного участия в решении локальных и глобальных проблем, умения строить тактику и стратегию участия в делах, имеющих местный, общенациональный и общемировой характер [115]. Лозунг глобалистов «мыслить глобально - действовать локально» призывает задуматься над тем, что все в мире взаимосвязано и надо понимать, что в каждом локальном действии заключен глобальный смысл.

Итак, КГО наиболее полно отражает культурологические и педагогические аспекты глобализации, целью которой является формирование глобального сознания индивидуума. Важно отметить, что глобальное образование объединяет различные образовательные системы многих государств и религий, отличающихся по своим философским, историческим,

культурным и педагогическим традициям, по разному декларирующим своё отношение к глобальному образованию, но использующих его возможности в собственных целях. Человек Мира, становясь непосредственным участником глобальных процессов, должен проявлять толерантное отношение к культуре и духовным ценностям другого человека.

Анализ источников по проблеме глобального образования и глобализации позволяет констатировать, что многие исследователи (И.Ю.Алексашина, В.М.Данильченко, А.Л.Лиферов, С.В.Тарасов, Н.Н.Федотова, Н.В.Черникова, Ф.Шафли, С.Лейми) считают глобальное образование эффективным средством формирования единого мирового образовательного пространства. Противники глобализации переносят обвинения в попытке «американизировать» все мировое устройство на теорию глобального образования. В связи с этим необходимо разграничить понятия «глобализация образования» как процесс со всеми его проблемами и противоречиями и «глобальное образование».

При изучении связи данных явлений необходимо учитывать не только влияние глобализации на развитие образования, но и роль образования в данном процессе. Исходя из анализа рассмотренных нами в первой главе определений, под «глобализацией образования» принято понимать объективный процесс (со всеми позитивными и негативными моментами), который отражает все происходящие в образовании изменения под влиянием глобализации различных сфер человеческого бытия.

Что касается «Глобального образования», по мнению большинства ученых, это педагогическая концепция, возникшая в ответ на современные глобальные противоречия и проблемы, целью которой на уровне высшего образования является, формирование глобального мышления и предоставление некоего глобального знания, что позволит выпускникам стать конкурентоспособными на мировом рынке, а также сделает их способными принимать активное участие в разрешении глобальных проблем.

Концепция получила развитие в Российском центре по проблемам глобального образования, существующем при

Рязанском государственном педагогическом университете. Сущность глобального образования, по мнению исследователей центра, направлена на воспитание у личности интереса к мировой культуре, установок толерантного сознания и отношения к общемировым проблемам человеческого общежития, формирования у молодого поколения ответственности за перспективы развития цивилизации в целом [116,с. 4].

А.П. Лиферов, интерпретируя идею глобального образования, отмечает, что это «не идеал, а лишь один из возможных вариантов подготовки человека к жизни в современных условиях. Можно утверждать, что оно выступает как объективно необходимое дополнение к любому хорошему образованию» [117,с.4].

Идеи глобального образования созвучны концептуальным замыслам Б.С.Гершунского, который в качестве первого шага на пути духовного взаимодействия и интеграции социумов видит «целенаправленную работу по созданию единого образовательного пространства, интеграции национальных образовательных систем на началах возможно более полной совместимости, международного консенсуса в признании *универсальных образовательных идеалов и ценностей* на всех ступенях обучения, воспитания и развития человека. Особое значение при этом имеет воспитательный, гуманитарный, нравственный аспект образования» [81,с.132].

З.Т.Гасанов сущность рассматриваемого нами подхода к содержанию образования видит в том, что оно «предусматривает включение в учебные планы школы таких направлений педагогической деятельности, как воспитание у учащихся интереса и уважения к культурам народов мира, достижение понимания общемирового и специфического в этих культурах, воспитание внимания к глобальным, общемировым событиям, понимание их характера и последствий, развитие навыков системного подхода к изучению мировых процессов, воспитание признания равноправными и равноценными различных точек зрения на мировые явления» [116,с.6].

Таким образом, цели глобального образования предполагают интегративный подход к обучению, в центре которого лежит идея выживания человечества, сотрудничество

различных сообществ, а также развитие цивилизации в направлении учета особенностей национальных культур. При этом ориентация на изучение мирового наследия, проблемы межнационального общения, воспитание таких направлений в педагогической деятельности, которые ведут к осознанию неизбежности глобализационных процессов в мировом сообществе, умения адаптироваться в происходящих явлениях социокультурной ассимиляции стран и народов является основными в сущностных характеристиках КГО.

Однако остаются в тени проблемы формирования этнической идентичности и другие, направленные на изучение национально-культурного достояния в содержании образования. Хотя есть попытки соединить проблемы воспитания национальных чувств и сознания и глобального образования в Российском научном центре «Формирование культуры межнационального общения».

Для нашего исследования принципиально важно видение учеными дискуссионного в российской и американской педагогике вопроса о соотношении поликультурного и глобального образования.

Анализ литературы по данному вопросу приводит к выводам о том, что глобальное образование имеет своей целью (судя по его названию и сущности) подготовить человека к этническому и культурному плюрализму на уровне всего человечества. Так, Р.Л.Гарсиа в качестве целей глобального образования выделяет: 1) снижение чувства провинциализма и этноцентризма; 2) развитие способности воспринимать себя личностью и, в то время, членом глобального сообщества; 3) подготовка к жизни в плюралистическом обществе не только в рамках своей страны, но и на глобальном уровне [118].

В то время как поликультурное, хотя и имеет большие перспективы выхода на мировой уровень, больше ориентирует на решение проблемы многокультурного взаимодействия внутри государства. В этом уверяет сам Дж. Бэнкс: «Уважая и признавая разнообразие, поликультурное образование стремится сформировать нацию – государство, в котором отражены ценности различных групп и культур. Поликультурное образование стремится актуализировать идею «e pluribus unum»

(один из многих), т.е. создать общество «разных», объединенных всеобъемлющими демократическими ценностями» [105].

В другом издании он также подчеркивает, что поликультурное воспитание – это не только сугубо этническое явление, но и процесс, направленный на подготовку активных граждан в тревожном и этнически поляризованном мире. Хотя в более поздних публикациях, осознавая важность глобальных проблем человечества, он пишет: «поскольку мы живем во взаимосвязанном, взаимозависимом мире, школа не может ограничиваться изучением истории и культуры своего государства, учащиеся должны быть готовы к деятельности за пределами своей страны, к решению проблем, делающих вызов всей Земной цивилизации»[119].

А.Н.Джурицкий также отмечает, что «Поликультурная педагогика перспективна для гражданского воспитания в сложных условиях многонационального государства» (курсив наш - М.Ш.) [110].

Это объясняет нашу ориентацию на концепцию поликультурного образования в формировании гражданской идентичности будущего педагога. Данная особенность, на наш взгляд, явилась причиной столь широкой популяризации идеи концепции поликультурного образования в полиэтнических республиках на постсоветском пространстве. В этом плане в странах СНГ в условиях глобализации имеют перспективы только реалии, соединяющие проблемы этно и поликультурного образования. Так, рассматривая вопрос о различиях двух концепций, задачи которых направлены на развитие кросс-культурной грамотности учащихся, российский компаративист О.К.Гаганова отмечает, что «отличие заключается в том, что глобальное образование расширяет контекст диалога культур до планетарного уровня. Однако, считает она, осознание самого себя гражданином глобального сообщества невозможно без осознания себя представителем определенной этнической и национальной культуры»[120].

Опираясь на известный постулат Л.Н.Гумилева о том, что человек не существует вне этноса и этническая принадлежность – это необходимое, конструктивное свойство личности, мы также убеждены, что проблема глобального образования в современных

условиях не может рассматриваться вне проблемы собственно этнических аспектов, направленных на идентификацию личности со своим этносом. Иначе оно (ГО) будет содействовать воспитанию маргинального индивида, отчужденного от своих этнических корней и игнорирующего духовное наследие и национально-культурный опыт прошлых поколений. На наш взгляд, причиной не столь широкой популярности КГО в странах СНГ является именно этот ее существенный недостаток, а именно: ориентир только на наследие мировой цивилизации без акцента на национально-культурное достояние родного народа. Но, несмотря на это, глобальное образование становится необходимым условием сотрудничества народов и мира на земле.

Анализ сущностных характеристик культурологических концепций образования приводит к выводу, что на принципе многообразия как дидактическом положении построены не только концепции этно и поликультурного образования. Концепция глобального образования (КГО) выходит за границы поликультурного социума и призвана обеспечивать взаимодействие национальных культур на основе их общечеловеческого единства в масштабе всей человеческой цивилизации. Таким образом, принцип многообразия, заложен в концепциях этнокультурного, поликультурного и глобального образования. Что касается концепции межкультурного образования, то ее сущность идентична глобальному образованию. Однако КГО получила наибольшее распространение в мировой педагогике.

Вместе с тем, на наш взгляд, каждая из рассматриваемых теорий, выражает различную степень реализации принципа многообразия в системе образования с учетом локальной и глобальной масштабности социума. В связи с этим мы придерживаемся позиции совместимости трех пересекающихся концепций – этнокультурного (Ж.Ж.Наурызбай, М.Х.Балтабаев, В.К.Шаповалов, М.Р.Кудаев, З. К.Дахужева и др.), поликультурного (Дж.Бенкс, Г.В.Палаткина, Г.Д.Дмитриев, А.Ю.Белогуров, Л.Л.Супрунова, З.А.Малькова и др.) и глобального образования (Р.Хенви, Э.Боткин, Р.Л.Гарсиа, А.Л.Лиферов и др.), у каждой из которых есть свой акцент. Так, концепция этнокультурного образования реализуется, прежде

всего, с учетом национально-культурных особенностей нациеобразующего этноса. Концепция поликультурного образования удовлетворяет потребности полиэтнического общества граждан, а концепция глобального образования призвана обеспечить взаимодействие народов на основе глобальных общечеловеческих ценностей. Согласимся, что данная градация, в сущности, может быть условной, поскольку все перечисленные концепции имеют одну цель – формирование поликультурной личности. Объединяющим началом данных концепций служит этнический компонент образования, который, по сути, может быть этнокультурным, поликультурным, межкультурным (интеркультурным). Мы обосновываем сказанное тем, что Дж. Бенкс использует понятие «этнический компонент» в контексте концепции поликультурного образования, а Ж.Ж.Наурызбай вводит понятие «поликультурная личность» во взаимосвязи с концепцией этнокультурного образования. К тому же мы опираемся на градацию компонентов образования, предложенную Ф.Г.Ялаловым [43].

Исследование проблемы формирования этнического компонента в содержании образования зарубежных стран представляет значительный интерес для отечественной педагогики. Состояние, основные тенденции и закономерности развития образования в различных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе, позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта, формы и способы взаимообогащения национальных педагогических культур рассматриваются в работах ведущих российских и отечественных сравнитологов: Б.Л.Вульфсона, З.А.Мальковой, А.Н.Джуринского, Г.Н.Дмитриева, Л.Л. Супруновой, К.А. Салимовой, О.К.Гагановой, А.К.Кусаинова, К.С.Мусина, З.У.Кенесариной и др.

Ученые, исследовавшие прогностические модели систем образования в условиях интеграции, начиная с 90-ых гг. XX века задавались вопросом: «Какие элементы систем образования различных европейских стран подвергнутся конвергенции, а что останется специфически национальным?»

Неизбежное взаимодействие различных по своей ментальности социумов актуализирует проблему формирования этнического компонента в содержании ВПО.

2.2 Многонациональное образование в Казахстане в 20-30-ых годах XIX века как исторический опыт в теории культурного плюрализма в полиэтническом обществе

История национального образования в Казахстане была в центре научного внимания исследователей разных лет. Большой вклад в изучение истории национального образования в Казахстане внесли ученые Б.Альмухамбетов, А.Сембаев, И.Я.Гармс, А.П.Герасимова, Ш.Кокумбаев, К.Б.Бержанов, Т.Т.Тажимаев, С.Мусин, Р.Иржанова, И.Б.Мадин, А.Т.Колмаков, Г.М.Храпченко, К.Кунантаева, А.П.Сейтешев, К.Б.Жарикбаев, С.К.Калиев, К.Б.Сейталиев, А.Н.Ильясова и др.

Проблемы истории становления и развития школ национальных меньшинств Казахстана в различных хронологических рамках рассматривались в работах Г.Смагуловой, Е.Тулемисова, А.С.Ким, Б.С.Азизовой, Б.И.Хан, Н.О.Жетпеисовой и др. Труды исследователей и архивные материалы явились источниковедческой базой исследования исторического развития этнического компонента в содержании образования в Казахстане.

При этом считаем важным заметить, что нами изучены лишь те аспекты, которые необходимы для раскрытия темы исследования. Так, подготовка учительских кадров – одно из главных условий успешного функционирования школы. В свою очередь проблема подготовки педагогических кадров неотделима от проблем образования школы, в связи, с чем становление и развитие этнического компонента рассматривается в содержании образования Казахстана в целом.

Определяя принцип научного историзма в качестве одного из универсальных методов в исследовании проблемы формирования этнического компонента в содержании ВПО нами учтены особенности третьего этапа в развитии педагогической мысли Казахстана в периодизации, составленной К.Б.Жарикбаевым и С.К.Калиевым [121,с. 4].

Критерием периодизации ЭК в содержании ВПО служат факторы, стимулирующие или препятствующие его развитию. На основании этого критерия и анализа истории и теории национального образования в Казахстане мы выделили основные этапы становления и развития ЭК в содержании ВПО в Казахстане, представленные в таблице 1.

Таблица 1 -Этапы становления и развития этнического компонента в содержании высшего педагогического образования в Казахстане

Периоды	Факторы, способствующие или препятствующие развитию этнического компонента в содержании ВПО
<i>1 период</i> – 20-ые - середина 30-ых годов XX века – организация первого педагогического вуза.	Истоки ЭК в содержании ВПО и национального образования в целом. Главными факторами становления ЭК в содержании образования в этот период являются: введение обучения на родном языке, возникновение национальных школ в местах компактного проживания разных национальностей, увеличение числа казахских школ, политика коренизации, проводимая в то время государством, краеведческая работа, интенсивная подготовка национальных педагогических кадров, активная роль национальной интеллигенции в развитии ЭК в образовании. Огромное значение для развития этнического компонента сыграло открытие в Казахстане в 1928 году первого высшего учебного заведения (КазПИ им. Абая).
<i>2-период</i> – конец 30-ых - 60 годы XX века – унификация и русификация ВПО.	Наблюдается спад и минимальное сохранение ЭК в содержании среднего образования в виде предмета «Казахский язык», обучению которого не уделялось должного внимания. В организации системы высшего педагогического образования в Казахстане намечаются положительные тенденции - открытие учительских институтов в ряде городов республики, но в содержании ВПО преобладали факторы унификации содержания образования на всем советском пространстве, заполнения его коммунистической идеологией и русификация.

<p>3-период - 70-80 годы XX века – развитие науки в плане изучения национальных и межнациональных проблем.</p>	<p>Наряду с действующими негативными факторами предыдущего периода в развитии ЭК в содержании ВПО начинает функционировать такой важный фактор, который в дальнейшем способствовал стимулированию развития исследуемого феномена, как научный интерес ученых к теоретическо-методологическим проблемам теории этноса, национального самосознания, национальной психологии и как следствие - появление публикаций по вопросам самобытности отечественной педагогики, этнической психологии и проблем воспитания на основе национальных традиций. Так, в 70-ых годах защищены первые диссертации отечественных авторов по проблемам этнопедагогики (А.Х.Мухамбеовой и И. Оршибекова).</p>
<p>4 период – 1990-ые годы XX века и по настоящее время – развитие этнического компонента в содержании ВПО в условиях независимого государства.</p>	<p>Фактор независимости РК, приоритет национальных интересов суверенного государства. Этот период характеризуется официальным признанием ЭК в содержании образования в целом, в том числе, в подготовке педагогических кадров. Введение в содержание педагогического образования в 1990-ых годах учебных курсов «История Казахстана», «Казахский язык», «Этнопсихология», «Этнопедагогика» в качестве обязательных дисциплин социально-гуманитарного и общепрофессионального блоков в учебных планах педвузов способствует наиболее успешному развитию ЭК в содержании высшего педагогического образования.</p>

Выделение настоящих этапов дает возможность больше уделить внимание в настоящем исследовании первому и четвертому периоду как наиболее способствовавших становлению и развитию ЭК в содержании ВПО.

Творческие поиски решения проблемы сохранения этнического компонента в содержании ВПО и национального своеобразия культур народа Казахстана, вызывают интерес к опыту национального образования в республике, сложившегося в 20-30-ых годах прошлого столетия.

Сфера образования для любого этноса во все времена была и остается средством сохранения себя как этнического целого. Национальная школа всегда играла роль ведущего посредника в системе отношений «личность – этнос – государство». Началу многонационального образования в Казахстане положило постановление Наркомпроса РСФСР от 31 октября 1918 года «О школах национальных меньшинств». Всем национальностям предоставлялось право открывать школы и вузы на их родном языке.

О потребности национальных школ в Казахстане уже в первые годы Советской власти свидетельствует национальный состав населения Казахстана по данным переписи 1926 года. Согласно данной переписи в Казахстане проживали 3627612 - казахов, 1275055 - русских, 129399 – узбеков, 860201 – украинцев, 79758 – татар, 51803 – тараичу, 51094 – немцев, 27327 представителей мордвы, 25584 – белорусов, 10200 – киргизов, 8455 - дунган и представители других национальностей. Всего в Казахстане в 1926 году проживало 6.198.467 человек, среди них представители 85 национальностей. (Сведения взяты по переписи населения за 1926 год в старых границах Казахстана, без Каракалпакии) [122].

В соответствии с компактным проживанием этнических групп в Казахстане в 1924/25 учебном году функционировали 192 национальные школы, в том числе – казахские, русские, немецкие, татарские, узбекские, дунганские, уйгурские [123]. В других источниках имеются свидетельства о том, что в названном учебном году 2009 школ по языку обучения распределялись следующим образом: на русском языке – 1183 школы, на казахском - 649, на узбекском - 33, на немецком - 24, на эстонском - 2, на уйгурском - 3. Кроме того, существовали двуязычные школы, количество которых насчитывалось: русско-татарских - 7, русско-казахских - 78, русско-узбекских - 2, русско-немецких - 4, казахско-татарских - 1, казахско-узбекских – 2 [124,с.18].

Развитие национальных школ сопровождалось политикой «коренизации» населения, которая проводилась повсеместно на территории СССР. Изучение языка казахского народа как коренной национальности представителями других этносов

лежало в основе этой политики, которая предусматривала также и развитие родного языка. Помимо родного языка, этнический компонент в содержании образования национальных школ включал историю, географию, культуру и другие особенности изучаемого народа. В процессе изучения различных школьных предметов активно использовался краеведческий материал в процессе изучения различных школьных предметов. Элементы народной педагогики обогащали содержание образования, способствовали формированию этнической идентичности учащихся.

Динамичное становление и развитие национальных школ в Казахстане в 20-30 гг. прошлого века происходило в условиях сложной, порой противоречивой организации системы народного образования в республике.

Как отмечает автор книги «Развитие педагогической мысли в Казахстане за советский период» И.Б.Мадин, становление казахской школы встречало на своем пути много трудностей, связанных, в основном, с национально-бытовыми особенностями казахского народа [125, с. 6].

Общими трудностями в организации и работе национальных школ было слабое учебно-методическое обеспечение образовательного процесса на родном для учащихся языке, скудная учебно-материальная база и острая нехватка национальных педагогических кадров. Такая ситуация существовала не только в Казахстане, но и на всей территории СССР. В осуществлении ленинской национальной политики по строительству национальных школ основным принципом являлось неукоснительное выполнение директив и постановлений центра с учетом местных особенностей.

В постановлении от 11 декабря 1931 года Пленум Комитета национальностей (Комнац) Наркомпроса РСФСР отмечались успехи в развитии национальных школ: введение среди национальностей РСФСР всеобщего обязательного начального обучения, а в городах и промышленных центрах и семилетнего. Обучение велось в начальных школах на 70 - ти языках [126].

Как указано в постановлении, начался этап «завершения введения всеобщего начального обучения на территориях всех АССР, АО, нацрайонов, кроме распыленных народов Крайнего Севера». При всех

достижения национальных школ в деле ликвидации безграмотности и обучения на родном языке на Пленуме были указаны и серьезные недостатки в их работе: «Обучение в нацшколе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук (физика, химия, математика, родной язык, география и др.)». В качестве важнейших причин «коренного недостатка» в деятельности национальных школ назывались следующие: «недостаточная их «коренизация»; слабая педагогическая квалификация значительного количества национальных педагогов; недостаточное обеспечение национальной школы коммунистически выдержанными учебниками, учебными пособиями и программно-методической литературой на родных языках учащихся; отсутствие конкретного дифференцированного руководства со стороны органов народного образования по отношению к отдельным национальностям» [126]. Таким образом, наряду с борьбой за устранение недостатков в работе национальных школ, им предъявлялись жесткие требования, особенно в том, что касалось коммунистической идеологизации и политехнизации содержания обучения.

В этих условиях становление и развитие этнического компонента в содержании ВПО неразрывно связано с проблемой подготовки национальных педагогических кадров.

Сеть национальных педагогических училищ в Казахстане насчитывала семь учебных заведений - для уйгурской, корейской, украинской, немецкой, узбекской национальностей. В «Резолюции по докладу Комнаца Казахского Наркомпроса» от 15-19 августа 1931 года констатировалось заметное улучшение работы по обслуживанию национальностей КазАССР. Отмечались заметные достижения в подготовке национальных кадров для школ. Был открыт Украинский педагогический техникум, налажены связи с педфаком Украины, организованы специальные восточные национальные техникумы в Джаркенте, узбекские отделения при Алма-Атинском и Кара-Калпакском педтехникумах, немецкое и татарское отделения при Петропавловском русском и казахском педтехникумах и

дунганская школа – семилетка, разработан новый латинизированный алфавит для восточных национальностей КазАССР [127].

В подготовке национальных педагогических кадров Казахстана в 20-30 гг. XX века огромное содействие было оказано вузами РСФСР. В ряде источников по народному образованию в Казахстане, со ссылкой на архивные документы, приводятся статистические данные о командировании групп молодежи Казахстана на учебу в Москву, Ленинград, Саратов, Казань, Ташкент.

Специальная бронь для националов при приеме в учебные заведения, сыгравшая большую роль в деле подготовки национальных кадров союзных и автономных республик, автономных областей существовала до 1934 года. Далее бронь была заменена районированием педвузов по обслуживанию ими коренных национальностей автономных республик областей, а также территориально-необъединенных нацменьшинств в краях и областях. В списке пединститутов РСФСР, закрепленных за Казахстаном в то время входили: Астраханский, Саратовский, Куйбышевский, Свердловский, Омский, Томский [128].

Потребность в «националах» решалась не только посредством создания учительских курсов, техникумов, но и организацией высших учебных заведений в автономиях.

В октябре 1928 года в Казахстане был открыт первый педагогический институт, которому в 1935 году было присвоено имя выдающегося казахского просветителя Абая Кунанбаева. Существовавшие до него институты народного образования в Урде (Букеевский), Ташкенте, Оренбурге (затем, переведенный в Кызыл-Орду), Казахский институт просвещения в г. Верном были лишь отчасти востребованы как вузы из-за плохих организационных условий, малочисленности обучающихся, неукомплектованностью педагогическими кадрами и других трудностей и сыграли подготовительную роль в организации первого вуза Казахстана.

КазПИ им. Абая (ныне КазНПУ им. Абая) имеет огромные заслуги в деле подготовки педагогических кадров и развитии национальной культуры в республике. В стенах этого вуза работали видные деятели просвещения – М.Ауэзов,

С.Сейфуллин, А.Байтурсынов, С.Муканов, Х.Досмухамедов, С.Асфендияров, Ш.Альжанов, М.Каратаев. За пять лет работы Казахским педагогическим институтом было выпущено 285 педагогов. С 1932 года были организованы специальные педагогические отделения с группами: школьно-педагогической, дошкольной и педологической. Первый выпуск КазПИ (1931г.) насчитывал 150 учителей с высшим образованием.

При быстро растущей потребности в национальных педагогических кадрах КазПИ уже не мог обеспечить запросы школ, техникумов. В связи с этим в марте 1932 года был открыт Уральский педагогический институт, в 1935-36 годах организованы учительские институты в Актюбинске, Алма-Ате, Кустанае, Караганде, Петропавловске. В начале 1934 года произошло знаменательное событие в культурной жизни Казахстана – открытие Казахского государственного университета им. С.М.Кирова, где были организованы физико-математический, биологический, химический и позднее – филологический факультеты. В подготовке учителей по заочному отделению в рассматриваемый нами период большую роль сыграл Казахский республиканский институт повышения квалификации кадров народного образования (ИПККНО).

Анализ учебных планов КазПИ 30-х годов позволяет констатировать о наличии этнического компонента в содержании обучения в данном вузе.

В отчете КазПИ за 1930/31 учебный год сказано: «В учебные планы, полученные из Наркомпроса РСФСР, КазПИ внесены коррективы по линии включения в учебные планы дисциплин казахстанского назначения: 1) Казахский язык и методика казахского языка, 2) История казахского народа, 3) Экономика Казахстана, 4) Казахская литература, 5) Восточная литература, 6) Тюркская литература. Коррективы, внесенные в учебные планы, утверждены Наркомпросом Федерации» [129].

В учебных планах КазПИ в 1933-34 учебном году использовалось понятие «родной язык», изучалась история казахов, казахский язык на всех факультетах, независимо от основного языка обучения. Изучение национального языка в русских группах на факультете языка и литературы имело двойственное значение: использование знаний в области общего

языкознания для сравнительно-сопоставительной характеристики разных языковых систем и общения. В объяснительной записке к «Учебному плану отделения русского языка и литературы» сказано: «Изучение национального языка имеет целью познакомить студента с языком другой системы. ...Изучение национального языка даст более прочную базу для методических обобщений, а также окажет помощь будущему преподавателю в том случае, если ему придется вести занятия с инонациональным населением» [130].

В числе специальных предметов для казахской секции отделения языка и литературы в учебный план КазПИ в эти годы включены турецкий язык, литература тюркских народов СССР, литература зарубежного Востока [131].

Проблемы подготовки национальных педагогических кадров решались и за пределами автономных республик, в так называемом «центре». Так, на историческом отделении Ленинградского историко (философско) лингвистического института в 1932/33 учебном году в цикле языков и литератур советского Востока (таджикский, узбекский, курдский, киргизский, туркменский) по специальности «История народов СССР» изучались дисциплины: «Национальные языки народов СССР», «История народов Запада и Востока», «История народов СССР». Таджикский цикл были включены: таджикский, персидский, арабский, узбекский языки, «Введение в таджикское языкознание», «История Средней Азии», «История таджикского языка», «История таджикской литературы» [132].

Многие проблемы в деле дифференциации подготовки педагогических кадров из лиц нерусской национальности решались Центральным научно-исследовательским педагогическим институтом национальностей, который был организован в 1931 году по постановлению Президиума ВЦИК. При нем была создана аспирантура с обучением на разных языках народов РСФСР и автономий.

Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 года «Об учебных программах и режиме начальной средней школы» способствовало дальнейшему развитию этнического компонента в содержании обучения национальных школ. В этом документе считалось необходимым «в учебные программы по

обществоведению, литературе, языкам, географии и истории ввести важнейшие знания, касающиеся национальных культур народов СССР, их литературы, искусства, исторического развития» [133, с. 363]. Важную роль в разработке содержания образования в казахской национальной школе сыграла плодотворная деятельность казахской интеллигенции в лице А.Байтурсынова, М.Дулатова, Ж.Аймаутова, М.Жумабаева, Х.Досмухамедова, С.Сейфуллина, М.Ауэзова, Ш.Альжанова, У.Джандосова, Т.Рыскулова, С.Мендешева и др. Несмотря на их разногласия в политических убеждениях в вопросах наполнения этническим компонентом содержания школьного образования они были едины. В разработанных ими учебниках для казахских школ этнический компонент был фундаментом содержания обучения. Они считали необходимым изучение учащимися истории, географии и культуры родного народа, знание фольклора, национальных традиций и обычаев, народных песен, игр, музыки, искусства и ремесел. Интеллигенция того времени была убеждена в том, что национальная школа будет способствовать сохранению национальной самобытности казахского народа.

Издание «рабочих книг» и «рассыпных учебников» в первые годы советского просвещения, многократное проектирование учебников не давало систематических, прочных знаний учащимся национальных школ. Решением ЦК ВКП (б) от 12 февраля 1933 года «Об учебниках для начальной и средней школы» было дано указание о разработке «стабильных» учебников.

В условиях многонациональной среды перед Наркомпросами автономных республик, органами народного образования была поставлена чрезвычайно сложная задача по созданию стабильных учебников для национальной начальной и средней школы. Она порождала массу противоречий. Требования «стабильных» учебников для национальных школ приводило к идентичности их содержания и вытесняло национальное своеобразие. К марту 1933 года постановлением «О порядке издания национальных учебников в АССР и областях РСФСР» был определен перечень учебников, которые должны быть составлены для каждой отдельной национальности: буквари,

грамматики, книги для чтения, хрестоматии по литературе для начальной школы, учебник русского языка, как для отдельной национальности, так и для групп национальностей. Специальные стабильные учебники предполагалось составлять на местах. Часть учебников для начальной и средней школы, не вошедших в данный перечень, должны были представлять собой перевод с единых стабильных учебников для обычной школы. Требовалась точность перевода, не допускающая смысловых искажений. К единым стабильным учебникам по истории предполагалось издавать дополнения, содержащие основные сведения по истории данной АССР, автономной области и национальных меньшинств. Было введено понятие «краевая учебная книга для начальной школы», представляющая собой учебное пособие, в котором содержатся знания о местном крае. Использование краевой книги при преподавании предметов должно дополнять и конкретизировать материал стабильного учебника. Например, краевая книга по естествознанию должна содержать материал о местном климате, местных растениях, насекомых, животных края и т.д.

Авторами и переводчиками стабильных учебников для казахской школы являлись в основной массе научные работники и студенты КазПИ, КазГУ.

В 1930 году С.Муканов совместно с Б. Майлиным разработал пособие «Книгу для чтения по родной речи» и выпустил в соавторстве с К. Бекхожиным «Хрестоматию по казахской литературе» для школьников. С.Сейфуллин в 1932 году выпустил первый учебник по казахской литературе. В этом же году группа авторов, в составе которой были И.Джансугуров, С.Сейфуллин, Б. Майлин и др. разработали первую хрестоматию по казахской литературе. В последующие годы С.Сейфуллиным и У.Турманжановым была издана «Художественная литература» для V класса, М.Ауэзовым – хрестоматия по литературе для VII класса. Работа над выпуском хрестоматий и учебников по казахской литературе была продолжена М.Каратаевым, Г.Мусреповым, Е.Исмаиловым, Ж. Саиным и др. С.Бокаев принимал участие в составлении и переводе стабильных учебников по математике.

При разработке содержания учебников авторы, безусловно, придерживались принципа партийности, а также систематичности, доступности, учета национальных особенностей. Иллюстрированные учебники содержали сведения о национальных обычаях и традициях. Таким образом, проблема «стабильного учебника» в 1920-30-ых гг. стояла по значимости в одном ряду с подготовкой национальных кадров. Помимо учебников представителями казахской интеллигенции переводилась русская классическая и зарубежная литература.

Особые трудности в развитии письменного казахского языка и переводческого дела вызвал переход в 1929 году на латинскую графику. Об этих трудностях предупреждал ученый филолог А.Байтурсынов. Сравнивая недостатки и преимущества латинского и арабского языков, он выступал против перевода казахской письменности на латинский алфавит, что также послужило доводом противников для обвинения его в национализме и вследствие этого - подвержения репрессиям и навешивания ярлыка - «враг народа».

Следует также отметить активность издательского дела в рассматриваемый период. О том, что издание книжной продукции на казахском языке в 30-ые гг. приобрело широкие масштабы можно судить по историческим документам. В докладной записке заведующему отделом культуры и пропаганды ленинизма тов. Кабулову содержится информация о том, что фонд литературы на казахском языке в 1934 году составил 12-27 % от общего объема печатной продукции в массовых библиотеках Казахстана, в то время как еще в 1933 году он составлял всего 4% [134]. Увеличилось издание книг на языках народов, населяющих Казахстан.

Однако национально-культурный ренессанс в просвещении этносов Казахстана в советский период длился недолго. Переломным моментом в организации школ в Казахстане послужило постановление «О структуре начальной и средней школы», принятое в мае 1934 года. Данным постановлением по всему Советскому Союзу устанавливался единый тип школы, единые учебные планы, учебники, принципы обучения и воспитания молодого поколения. В.Г.Храпченков отмечает, что «с этого времени начинается медленное, но неуклонное

наступление на национальную школу, на национальный компонент в содержании образования, на национальные языки как языки обучения, на ее национальную самобытность»[135,с.32].

Уже с 1937 года в Казахстане наблюдается резкий спад роста количества школ для национальных меньшинств на фоне разгула репрессий, доносов и постепенного свертывания сложившейся системы многонационального образования. Волна сталинских репрессий захватила национальную педагогическую интеллигенцию. Многим из них были предъявлены обвинения в национализме, в подрывной деятельности по изучению русского языка, в специальной организации национальных школ как «очагов буржуазно – националистического, антисоветского влияния на детей».

13 апреля 1938 года, руководствуясь постановлением ЦК ВКП (б) от 8 апреля 1938 года, Совнарком КазССР принял постановление «О реорганизации национальных школ», где был поставлен вопрос о ликвидации сети многонационального образования и реорганизации их в обычные образовательные учреждения советского типа, за исключением некоторых начальных уйгурских, узбекских, таджикских школ, расположенных в местах компактного проживания этих национальностей (Южно-Казахстанская область) [136]. Политика «изживания национального неравенства» в сфере образования для национальных меньшинств, провозглашенная «Решением декабрьского 1930 г. Пленума ЦК и ЦКК ВКП (б) и национальной политики партии» резко пошла на убыль.

И только казахская национальная школа в 20-30 - ые годы еще неуклонно шла по пути развития, сохраняя те этнокультурные традиции, которые были адаптированы к реалиям того времени. В условиях всеобщего начального обучения быстрыми темпами развивалась сеть начальных, семилетних и средних казахских школ. С марта 1938 года в учебные планы национальных школ был введен русский язык. Повсеместно развернулась активная работа по изучению русского языка, который постепенно распространялся и на сферу социального общения, тем самым, вытесняя язык коренной национальности.

Критериями разработки содержания учебников к концу 30-ых стали возобладать, помимо классового подхода, их русификация. Так, С. Муканов в 1937 году отмечал: «Учебник для IX класса начинается с Белинского... Надо было больше показать не столько его творчество, сколько влияние Белинского на формирование эстетических взглядов Абая. В учебнике этого нет...» [137,с. 361].

Изменение национальной языковой политики сильно повлияло на содержание образования в вузах и национальных школах. Из школьного курса были изъяты предметы этнорегионального компонента: краеведение, родная история, география, сократилось количество часов на изучение родного языка.

Аналогичная метаморфоза происходила и в педагогических учебных заведениях. Для сравнения приведем примеры из учебных планов КазПИ разных лет. Если в учебном плане факультета языка и литературы по специальности «Русский язык и литература», утвержденном 28 июня 1938 года, на изучение казахского языка было отведено 240 часов, казахской литературы – 120 часов, то в учебный план той же специальности от 16 июня 1941 года, эти дисциплины уже не входили, о чем свидетельствуют архивные материалы [138;с.310].

Унификация и русификация содержания образования привела к потере исторической памяти, отторжению от исконных традиций народов Казахстана. Теория и практика интернационального воспитания в большей части советского периода страдала абстрактностью и односторонностью, т.к. не исходила из национальной самобытности культур народов Союза и находилась в зависимости от моноидеологического влияния партии.

Несмотря на противоречивый и чрезвычайно сложный путь истории многонационального просвещения в Казахстане в 20-30 годы XX века, это был период расцвета национальных культур и языков, творческого роста национальной интеллигенции, создавший благоприятные условия для развития этнического компонента в содержании образования. При всех недостатках системы многонационального образования в эти годы целесообразно исходить из позитивного историко-

педагогического опыта в решении проблем образования в условиях поликультурной среды.

2.3 Опыт и современные тенденции развития идей культурного плюрализма в зарубежных странах

Рассмотрим опыт зарубежных стран по формированию у детей и молодежи этнической, гражданской идентичности, воспитанию поликультурной личности посредством использования этнического компонента в содержании образования, которое обладает преобладающими узлами с содержанием ВПО.

Определить межгосударственное сходство и различие отдельных компонентов, составляющих образовательные системы, позволяет сравнительная педагогика.

Вопрос о национальной идентичности в масштабах государства особенно остро стоит перед США, модель этнического развития которого получила название «плавильного котла». Как отмечает В.К.Антонова, выявляются противоречия между необходимостью удовлетворения культурных запросов разнообразных этнических групп и стремлением государства к интеграции в американскую нацию. Критики теории мультикультурного образования в США утверждают, что мультикультурализм как политика страны перечеркивает исторически сложившиеся американские цели ассимиляции и интеграции [139]. По мнению американского ученого А.Шлезингера, «возросший культ этничности является симптомом снижения уверенности в будущем Америки»[140].

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о наличии в американском образовании двух тенденций: «американизации» содержания образования, начиная со школьной скамьи, и существование реального мультикультурализма, поборниками которого выступают этнические меньшинства.

М.Е.Ержанов в своем исследовании этнокультурного образования в Казахстане отмечает: «...в учебнике для первого класса обычной школы США практически на каждой странице

встречаются слова: «Это моя Америка», «Флаг моей Америки», «Символы моей Америки», «Великие люди моей Америки» [141].

Гражданское воспитание в США осуществляется на специальных занятиях. Предмет «граждановедение» в американских школах входит в учебные курсы именуемые «социальными».

А.Н. Джуринский указывает, что в штате Огайо есть междисциплинарные курсы, которые включают 6 основных блоков: «Американское наследие», «Человек и общество», «Мировое сотрудничество». «Гражданские права и ответственность» и др. В элементарной школе дети постигают знания о мировом сообществе, государстве, в младшей школе изучают историю и место в ней США. В старшей школе знакомятся с деятельностью правительства [110].

Как мы видим, гражданское воспитание в США построено по принципу непрерывности, что создает определенные условия для устойчивости гражданской идентичности американских школьников. Соответственно подготовка педагогов включает соответствующее обучение.

Таким образом, проблема воспитания американской идентичности школьников рассматривается и как национальная, и как гражданская идентичность. Это объясняется жизнеустройством американцев, отвечающей ассимиляционной модели «плавильного тигля» (Р.Парк, Л.Вирт), а впоследствии, в 90-ые годы, разновидностью культурного плюрализма, называемого ими «салатное блюдо» (Пэй Янг).

В научной литературе прослеживается и «набор» требований к учителю, среди которых выделяется гражданственность. Английский педагог П.Уайт как ценность рассматривает «гражданские добродетели» в образовании учителя, что на это обращает внимание Г.А.Андреева при исследовании аксиологического аспекта высшего педагогического образования в Англии. Она пишет, что, по мнению английских ученых, образование (в лице учителя) должно брать на себя ответственность за воспитание и предлагает в качестве желательных ценностей такой набор: надежда и уверенность; мужество и самоуважение, дружба, доверие, честность; порядочность и воспитание гражданственности. С

такой работой может справиться только опытный, компетентный учитель, доминирующими ценностными качествами которого будут признаваться его нравственные характеристики, последовательное служение интересам государства в подготовке достойных граждан [142,с.19].

Изучая европейский подход к этнокультурному образованию, В.К.Бацын отмечает: «...статус гражданина, будучи системообразующим, первичен и для государства, и для общества, и для личности, а все остальное оставаясь, безусловно ценным, соподчинено ему» [143,с.9]. Заметим, что это характерно для всех европейских полиэтнических государств.

Интересен опыт гражданского воспитания и в других зарубежных странах. В зарубежной педагогике гражданское воспитание и его элементы неизменно присутствует в программах обучения и воспитания. Они рассматриваются как ценностные основы воспитания. В японской системе образования в современной программе школьного курса «Моральное воспитание» в качестве основной цели выделяется «формирование гражданина Японии», «группового сознания» и «чувства общественного долга». В инструкциях министерства просвещения Японии сформулированы следующие правила, своего рода заповеди, которые должны соблюдаться учителями с целью «успешного формирования» гражданина Японии:

1. основная форма воспитания – организация групповой деятельности;
2. необходимость приучать ребенка воспринимать проблемы группы, как свои личные;
3. соблюдение законов и норм общества необходимо каждому человеку.

Эти заповеди направлены на воспитание общественного человека, который ставит интересы общества или группы выше собственных, и обязывают вносить вклад в общее дело. Программа курса «Мораль» формирует не только гражданскую, но и этническую идентичность. Курс граждановедения в Японии уделяет много внимания воспитанию уважения к национальному флагу и символике, формированию национального характера «идеального японца»[142]. Таким образом, опыт зарубежных

стран убеждает в необходимости формирования гражданской позиции личности посредством образования.

Построение национальной модели образования в любом государстве невозможно без учета менталитета титульного этноса и разрешения проблемы образовательной депривации национальных меньшинств, населяющих разные страны.

Понятие «депривация» (от англ. deprivation – лишение, потеря) трактуется как отчуждение или устранение необходимого или желаемого объекта в течение достаточно длительного времени. «Образовательная депривация может наступить вследствие ограниченных возможностей понимания другого языка, неприятия новых отношений в иной социокультурной среде, появления феномена «культурного шока» [144, с.6-7]. Предупреждение образовательной депривации этнических меньшинств ориентировано на укрепление этнических традиций в воспитании подрастающего поколения, на изучение родного языка, истории и культуры народа, формирование этнической идентичности со своим этносом.

Поликультурное воспитание и образование являются официальным курсом Европейского Союза. Исследователи отмечают, что стандарты образования в европейских странах отражают мультикультурный подход.

В документах Решения Совета Европы содержатся указания на удовлетворение культурно-образовательных потребностей национальных меньшинств: открытия школ, обучению родному языку и культуре и др.

В Рекомендациях (R 84) Совета Европы указано: «...сделать межкультурный аспект частью подготовки учителей и подготовки без отрыва от работы»[145].

Мультикультурализм как общественно-педагогическое явление в странах Западной Европы и США призван обеспечить стабильность межэтнических отношений, осознание этнического разнообразия мира и формирование толерантного отношения к другим расам и этническим группам. Однако данный подход не в полной мере реализуется в воспитании и обучении детей аборигенов США и Канады и этнического меньшинства в этих и западноевропейских странах. Обучение аборигенов, по

выражению А.Н.Джуринского, «находится в начале пути» [110,с.31].

Американо-индейский педагог М.Федулло призывает учить юное поколение индейцев социализироваться в иной культурной среде, чем их привычное окружение, но при этом сохранять культурные традиции своего народа. Так, он предлагает писать им сочинения на английском языке о культуре индейцев [146; 147].

Особую роль в поликультурном воспитании детей в Канаде играют так называемые «классы наследия» для иммигрантов, приобщающие к культуре и языку исторической родины. «Классы наследия» в большинстве рассчитаны на функционирование во внеучебное время, но могут также быть включены в программы общеобразовательных школ. В США и Канаде существуют этноцентристские школы, которые призваны удовлетворить культурно-образовательные потребности этнических меньшинств. В этих школах обучение ведется в контексте субкультуры, к которой принадлежат учащиеся.

С.В.Тысячная отмечает, что в США уделяется внимание развитию чувства этнической принадлежности у детей иммигрантов, так как эти дети являются оторванными от своей культуры, языковой среды и наиболее подверженными воздействию негативных факторов социальной среды [148].

Проблемы обучения непосредственно влияют на подготовку будущих педагогов. Необходимость обучения иммигрантов актуализирует проблему подготовка педагогических кадров в системе высшего образования.

Генезис высшего образования свидетельствует о том, что во все времена своего существования и во всех цивилизациях высшая школа носила статус социокультурного феномена и его роль в обществе зависела от ценностей и идеалов культуры.

По убеждению английского педагога М.Боннетта, священной обязанностью учителя должно стать ознакомление детей с существующими культурными традициями и ценностями, позволяющими им органично вписываться в национальную культуру и осваивать ее духовные ценности [149].

Современный исследователь Л.В.Волосович отмечает, что программа университета Британской Колумбии по подготовке

учителя имеет несколько основных курсов, которые считаются обязательными, среди них компонент по национальному и мультикультурному образованию [150].

В докладе «Реструктурирование образования учителей», подготовленном комиссией Ассоциации преподавателей педагогических колледжей в 1990 году в США содержатся конкретные рекомендации по совершенствованию системы отбора интеллектуально способных и морально ответственных учителей, которые представляли бы все культурное и этническое многообразие страны: «помощь и наставничество над теми студентами из национальных меньшинств, которые хотят стать учителями; включение в педагогическое образование программ об этническом и культурном разнообразии учащихся» [151].

Этнический фактор все больше акцентирует на своей значимости в системе образования не только представителей этнических меньшинств, но и для всех учащихся. В американской педагогической литературе появляется осознание того, что этническое разнообразие обогащает нацию, позволяет предотвратить расовые, межэтнические конфликты и по иному осмыслить свою собственную культуру. Признанный эксперт в области поликультурного образования Д.Бэнкс убежден: «Мы можем осмыслить, понять свое прошлое, свою культуру, только взглянув на себя глазами представителей других культур» [119].

Осознание того, что учет этнических проблем в полиэтнической среде может противостоять нарастающей тенденции унификации образования, ведь как показывает опыт человечества, проявления «этнического парадокса» непредсказуемы, все больше проникает в сферу образования и подготовку педагогических кадров.

В условиях глобализации задача – «научить людей жить вместе» становится актуальной в масштабах всего человечества. В этих целях образование должно способствовать этнокультурной идентичности индивида и воспитанию культуры межэтнического общения, пониманию и уважению ценностей других культур. Этому способствует гуманитаризация образования.

Во всех ведущих странах мира введение этнического компонента в содержание образования связано с гуманизацией и

гуманитаризацией, представляющих большие возможности в трансляции национально-культурного опыта народов. В этом плане интерес вызывает историко-педагогический опыт гуманистического подхода США к подготовке специалистов в высшей школе, который сегодня успешно используется и другими европейскими странами.

Так, проблема гуманитарного обучения в вузах США нашла отражение в книге А.Блума «Закат американской учености», вышедшей в 1987 году. Рассматривая проблему культурно-образовательного уровня студенчества через призму национального самосознания, он призывал обратиться к великим классикам прошлого и современности, что позволит будущим специалистам в перспективе не оказаться оторванными от культурных ценностей западной и мировой цивилизации [152].

Идеи мультикультурализма находят отражение в программах и стандартах высшей школы США и Канады. Это отмечает А.Н.Джуринский, И.В.Балицкая, ссылаясь на документы американского Совета по стандартам высшего образования, разработанных в 90-ых годах прошлого столетия, в которых сказано: «Учебные программы должны учитывать природу расовых и этнических различий в студенческой среде, содействовать справедливости и уважению к различным национальностям, что объединяет личностей в единое сообщество» [110; 153,с.40].

Программы высшего образования в США направлены на формирование умений принимать рациональные решения по межэтническим вопросам. Межкультурная компетенция специалиста является необходимым условием его успешной деятельности в многонациональном окружении.

Поликультурное воспитание в США предусмотрено стандартами специальной педагогической подготовки: Национального Совета по аккредитации учительского образования и Института Монтессори. Наличие разнообразных программ обучения должно быть построено на дифференцированном подходе в обучении представителей разных национальностей, этнических групп [110,с.71;120].

Подготовка высококвалифицированных кадров, способных успешно осуществлять свою педагогическую деятельность в

мультикультурном обществе стало важной задачей педагогики Германии. Немецкие ученые Б. Берендт, Х. Блок, С. Норнбостель, Г. Отто, В. Шиментц, О. Шольц проводят исследования в области повышения качества обучения студентов в мультикультурном обществе, переподготовки учителей.

Научно-теоретическая подготовка будущих учителей в Германии связана с особенностями обучающегося контингента. Немецкие ученые используют пять моделей введения этнического компонента в содержание образования будущих учителей: межпредметная, модульная, монопредметная, комплексная и дополняющая [154,с.37]. Заметим, что аналогичные модели формирования национально-регионального компонента в содержании общего среднего образования используются и в России.

Исследователи сравнительной педагогики и этнопедагогики отмечают, что для зарубежных стран, в частности Германии, характерно изучение региона, его истории, особенностей культуры. При сравнительной характеристике этнопедагогического воспитания и обучения в Казахстане и Германии Б.А.Жетписбаева отмечает, что «на уроках истории изучается не только общая история, но и локальная, т.е. история соответствующих земель (Бавария, Тюрингия, Гессен и т.д.)» [40,с.176].

Поликультурное воспитание и образование остается еще за пределами общественного внимания в странах Азии и Африки. Лишь в отдельных странах (Япония, Малайзия, Южная Африка) оно рассматривается на уровне педагогики и официальной политики [110,с.54.]

Отмечая позитивные стороны мультикультурного подхода к содержанию образования в ведущих странах мира, нельзя обойти вниманием и негативные аспекты, порожденные им.

В этом плане следует отметить, что билингвальное обучение детей-мигрантов не способствует освоению в полной мере родным языком. «Школьники-билингвы зачастую испытывают трудности овладения языками. Многим из них не удается довести знание ни одного из них до уровня «естественного родного языка»[110,с.37]. Культурно-образовательные потребности этнических меньшинств и аборигенов еще представляют

проблему полиэтнического общества и государства. Тенденции к ассимиляции, проявления расовой дискриминации имеют место в образовательном процессе и в обществе.

Анализ изучаемой проблемы требует рассмотрения и других подходов, которые мы бы назвали этнокультурными, подходы с ориентацией на культуру доминирующего этноса. При этом поликультурный подход также востребован в этих странах.

В западноевропейской научной литературе используется термин «азиатская модель образования». Сегодня аналитики Запада вынуждены признать, что такие индустриально развитые государства как Республика Корея, Япония, Китай сформировали собственные модели образования, в которых доминируют национально-исторические факторы.

Национальные системы обучения и воспитания этих стран опираются на вековые традиции конфуцианской культуры, философии «хоньик инган», в основе которой лежит конфуцианский гуманизм, буддийское чувство равенства и милосердия. Воспитание человека, стремящегося к всеобщему благу составляет цель философии «хоньик инган». Конфуцианство заложило в менталитет восточных народов глубокое уважение к учению, учителям, ученым. Восточная мудрость гласит: «Отступи на три шага, но на тень учителя не наступай».

Своеобразие образовательной системы в Китае определяется цивилизационной спецификой, которая заключается в глубокой связи педагогических идей с философским содержанием китайской культуры.

В Законе КНР «Об образовании» (1995) содержатся стратегические принципы этнокультурной направленности образования: возрождение и развитие национальных языков, культур, духовно-нравственных, этнических ценностей народов; связь обучения и воспитания с этническими и культурными традициями народов Китая; гуманистический, народно-национальный характер образования; защита национальных и региональных культурных традиций; защита системой образования национальных культур и культурных традиций народов; обеспечение через систему образования возрождения и развития народов Китая [155].

Автор исследования «Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая» Цао Ян отмечает, что «включение этнопедагогике, этнопсихологии, истории национального языка, литературы, искусства в качестве нормативных дисциплин в содержание государственных образовательных стандартов уже само по себе свидетельствует о реализации цели использования в воспитании и обучении этнопедагогических традиций» [155, с. 47].

Как отмечают исследователи, типичными чертами современной системы образования Японии, Китая, Кореи являются патерналистская роль государства в стратегии реформирования; особая, произрастающая из конфуцианских приоритетов роль образования как основного источника процветания нации; сохранение традиционных культурных ценностей при заимствовании западных методик обучения.

В последнее время в китайском обществе происходит трансформация общественного сознания и понимание роли межкультурного фактора в развитии цивилизации. В китайской научной литературе представлены различные концепции межкультурного взаимодействия, в которых философы Чжан Цинсюн, Ли Цзэхуо, Цзян Ихуа, И. Сяомин, Чэнь Чжэнфу, Хэ Чжицзян приходят к выводу о возможности соединения китайского (конфуцианского) рационализма с западными теориями [156, 22].

Учет национального компонента в обучении свойственен всем азиатским странам. Вьетнамский педагог-исследователь Ли Тьенг Хунг, исследуя проблему начальной профессиональной подготовки управленческих кадров Вьетнама считает, что современная управленческая деятельность невозможна без учета национального компонента. Особенности вьетнамской культуры и менталитета характеризуются, как это характерно странам Китая, Японии, Кореи, глубоким влиянием конфуцианства. Они включают следующие положительные черты, характеризующие их национально-психологические особенности: учтивость, лояльность, дружескую дипломатию, уважения к возрасту, старшинству, чину и людям вообще, умеренность в выражении своих чувств, терпеливость, быстрая адаптация к новым

жизненным условиям, прагматичность, трудолюбие, стремление к учению и др. [157, с.9-10.].

Исследователями отмечается опыт гармоничного сочетания традиционности и развития мощной индустрии японцев. Японская культура как устойчивый этнокультурный феномен вызывает интерес ученых. Они отмечают двойственные характеристики японской культуры – ее «открытость» для других цивилизаций и «оригинальность», которые породили у японцев отношение к своей культуре как собственной индивидуальности. В этом причина устойчивости этнопсихологических особенностей японцев и их культуры. И что особенно важно, проявления этничности не растворяются с приходом научно-технической революции, а наоборот, переносятся и на производственную сферу. Именно эти черты японской культуры и менталитета нации содействовали стремительному прогрессу страны в области научно-технической революции, компьютеризации и создания новых технологий в разных сферах производства.

Ф.С.Эфендиев отмечает, что «Япония, несмотря на модернизацию, остается страной самобытнейших национальных традиций, которые сохраняются еще со времен традиционного общества, самурайских кланов, как в бытовой, так и в идеологической, профессиональной сферах жизни» [12,с.19]

Интеграционные процессы в мировом сообществе, тенденция к интернационализации образования находят отражение в стратегических направлениях развития современного процесса обучения и воспитания в Японии.

З.А.Малькова отмечала, что «термин «кокусайка» - интернационализация – один из ключевых в прогностической программе Комиссии и разработанных Министерством образования основных направлениях политики по реализации реформы» [158,с.101]. И, тем не менее, Япония остается одной из стран, приверженность которой к национальным традициям очень высока.

Итак, изучение опыта формирования этнического компонента в содержании образования ведущих стран дальнего зарубежья показало, что в них востребован мультикультурный подход как необходимость удовлетворения культурно-

образовательных потребностей полиэтнического государства. В азиатских странах, наряду с развивающимися тенденциями поликультурного воспитания, преобладает образование и воспитание на национальных традициях, способствующие гармоничному развитию государства на основе взаимодействия традиций и инноваций.

Рассмотрение опыта стран дальнего зарубежья по исследуемой проблеме требует изучения способов реализации этнического компонента в содержании образования государств ближнего зарубежья.

Модели и практика образования в любой стране в значительной мере определяется национальной структурой, национальными особенностями. Важнейшей функцией высшей школы является социализация молодежи на основе воспитания национального самосознания и толерантности.

В советский период модель развития высшего образования в СССР в силу коммунистической идеологии интернационализма не отвечало национальным моделям образования. Как отмечает Л.И.Евченко, «высшая школа бывшего СССР не была ни национальной, ни интернациональной; ей, скорее всего больше подходит определение «имперской». Декларации интернационализма на практике были реализованы лишь в извращенном виде русификации образования. Однако даже русские национальные традиции при этом не выявлялись и не культивировались. Что касается национальных традиций других республик, то в большинстве своем они были вытеснены, игнорировались, а другие проявлялись только подспудно, в силу их неискоренимости. По отношению к внешнему миру доминировал принцип изоляционизма ...» [159].

Остановимся на характеристике опыта этно-поликультурного и глобального образования России, как самого крупного государства по этническому разнообразию субъектов поликультурного воспитания.

Реальная ситуация межэтнических взаимоотношений в стране, проблемы этнической и гражданской идентичности многонационального общества вызывают озабоченность российских ученых и является предметом дискуссий и конференций.

В Программе гражданских действий против фашизма, принятой участниками конференции «Фашизм – угроза будущему России» (Москва, 14 мая 2006 г.) оценена сложная обстановка в стране, признание того, что «неонацизм, ксенофобия, дискриминация по этническому, расовому и другим признакам угрожают развитию страны и фундаментальным ценностям общества»[160].

В резолюции VIII Международной научно-практической конференции «Реальность этноса. Роль образования в формировании этнической и гражданской идентичности», состоявшейся 4-7 апреля 2006 года в РГПУ им. А.И.Герцена, в Санкт-Петербурге, участником которой был автор исследования, констатируется тот факт, что, несмотря на усилия отдельных регионов страны к проблемам этнокультурного образования, в целом в России образовательная политика в этой сфере находится еще на стадии разработки. Участниками конференции обобщены «исследования общественного союза ученых «Петрополь» под руководством доктора исторических наук Т.М.Смирновой на базе Дома Национальностей Санкт-Петербурга, которые убедительно свидетельствуют о том, что из образца толерантности ... за очень короткий срок Петербург превратился в опасное место» [161].

В качестве стратегических задач по решению проблем этнокультурного образования в стране в резолюции внесен ряд предложений, первым пунктом которых является: «1. Ликвидировать этнологическую и этнографическую безграмотность в обществе путем использования всех возможностей системы образования на основе включения этнологического и этнорегионального компонентов во все изучаемые предметы как гуманитарного, так и естественнонаучного циклов» [161].

В свою очередь, это актуализирует теоретическую и практическую разработку проблемы совершенствования программы поликультурного воспитания и введения национально-регионального компонента в государственных стандартах среднего и высшего образования.

В российской литературе по этнокультурной и этнопедагогической тематике за последние годы выделяются несколько приоритетных направлений:

- концепция национальной школы (Е.П.Жирков, В.И.Матис, С.В.Куликова, Е.П.Белозерцев и др.);
- развитие межкультурной (кросс-культурной) компетентности (И.В.Переходько, Г.В.Елизаровой, Е.В.Быстрой, Т.К. Цветковой и др.);
- соединение поликультурного образования с глобальным (А.Ю.Белогуров, Л.Л.Супрунова, Н.В.Черникова и др.);
- этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса в системе образования (Г.Н. Волков, М.Б.Кожанова, Ф.Г.Ялалов и др.);
- разработка национально-регионального компонента в среднем и высшем образовании (П.Р.Атутов, М.В.Рыжаков, А.В.Салихов, О.Ю.Стрелова, В.В.Судаков, С.Е.Шишов и др.).

Как мы уже отмечали, в России национально-региональный компонент наряду с федеральным и местным (школьным, вузовским) является уровнем государственного стандарта образования. В связи с этим разработке НРК придается большое значение в условиях Федерации. Разрабатываются и реализуются концепции национально- регионального образования с учетом особенностей региона и его этническим составом, внедряются образовательные проекты.

Так, в рамках образовательного проекта разработана программа «Поликультурное и этнокультурное развитие учащихся в национальной школе» (авторы Б.Э. Корнусова и Н.С. Бадмаева). Цель исследования: разработка и научное обоснование концепции системы поликультурного и этнокультурного воспитания и образования в национальной школе как программы межкультурного ориентирования и коммуникации. Основные ступени и цели поликультурного и этнокультурного развития учащихся в национальной школе:

I ступень - национальная самоидентификация личности (1 - 4 классы);

II ступень - гражданская самоидентификация личности (5 - 9 классы);

III ступень - планетарная самоидентификация (10 - 11 классы).

Из приведенных целей и ступеней осуществления исследования, можно сделать вывод, что их реализация

предусматривает конечный результат – формирование поликультурной личности школьника.

По разнообразию этнического и культурного состава населения России можно судить по ее мегаполисам, таким как Москва, Санкт-Петербург.

За последние годы ряд государственных и муниципальных дошкольных образовательных учреждений в г. Москве приобрел статус ДОО с этнокультурным компонентом образования. Эта форма показала себя эффективной и в структуре учебно-воспитательного комплекса ДОО – начальная школа (прогимназия). Московским Комитетом образования в 1997 году разработано «Положение о дошкольном образовательном учреждении с этнокультурным (национальным) компонентом образования» и «Положение об образовательной школе с этнокультурным (национальным) компонентом образования»[162]. Таким образом, в России активно проявляется тенденция по сохранению языка, истории и культуры, не только крупных этносов (татар, башкир, кавказских народов и др.), но и малочисленных этнических групп и народностей.

В этом плане можно отметить богатый опыт по подготовке национальных педагогических кадров народов Севера, который сложился в РГПУ им. А.И.Герцена. В вузе создан и функционирует Институт народов Севера (ИНС) – этнолингвистический и этнокультурный научно-образовательный центр, в котором готовятся педагогические кадры высшей квалификации по языкам, культуре, фольклору, литературе, истории народов Севера. Профессиональную подготовку осуществляет семь кафедр: уральских языков и методики их преподавания, палеоазиатских языков и методики их преподавания, алтайских языков и методики их преподавания, преподавания русского языка в национальной школе, литературы и методики ее преподавания, этнопедагогике и этнопсихологии, этнокультурологии. ИНС ведет подготовку по четырем основным и дополнительным специальностям: «Русский язык и литература» (с дополнительной специальностью «Родной язык и литература»), «Педагогика и методика начального образования» (с дополнительной специальностью «Родной язык и литература»), «Дошкольная педагогика и психология» (с дополнительной

специальностью «Родной язык и литература»), «Культурология» (с дополнительной специальностью «история» и специализациями по искусству и фольклору народов Крайнего Севера) [144,с.136-138].

Но, несмотря на трансформацию национальных и общечеловеческих ценностей в систему образования, в реальной практике, по мнению А.Н.Джуринского, поликультурное воспитание не является приоритетом российского образования и педагогики. Отмечая социальную детерминированность поликультурности, он с сожалением констатирует, что «на улицах российских городов орудуют молодежные банды, одурманенные враждой и ненавистью к людям иных культур и национальностей. Отсутствие толерантности в отношении различных этнических групп, кровавые конфликты на национальной почве – следствие сложного комплекса социальных факторов. Один из заметных среди них – пренебрежение задачами поликультурного воспитания» [110,с. 8]. Таким образом, учеными и в теории и на практике подчеркнута значимость этнического компонента в содержании образования в современных условиях глобализации общества и важность поликультурного образования.

2.4 Глобализация и перспективы развития идей культурного плюрализма в Казахстане

В современных условиях интеграции человеческого общества огромное влияние на развитие индивида оказывают глобализационные процессы, что в системе высшего образования мира отражается вхождением в число стран, принявших Болонскую конвенцию. Глобализация вносит кардинальные изменения в системы высшего образования разных стран, поднимая их на новую ступень развития в едином мировом образовательном пространстве.

Интернационализация высшей школы (ИВО) как неизбежный результат глобализационных процессов становится сегодня объектом внимания философов, политологов, историков, педагогов [163-165].

Следует заметить, что интернационализация не является для стран СНГ и европейских стран бывшего социалистического лагеря новым явлением в сфере высшего образования. Она успешно осуществлялась и в советское время, где элементы интеграции имели место в системах подготовки кадров в высшем профессиональном образовании.

В ИВО роль координаторов выполняют международные организации ЮНЕСКО, ЮНИДО, ЮНИСЕФ и др. Образовательной политикой международных организаций разработана стратегия, нормативно обеспечивающая защиту этнического компонента в содержании образования в процессе интернационализации высшей школы. В декларации Всемирной конференции «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические решения» отмечалось: важнейшей задачей в сфере высшего образования является повышение его качества, требующего международного измерения: обмен знаниями, создание интерактивных сетей, мобильность преподавателей и учащихся, международные научно-исследовательские проекты, наряду с учетом национальных культурных ценностей и условий.

Проблема исследования требует рассмотрения вопроса о соотношении национального и общечеловеческого в процессе интернационализации и глобализации общества, т.к. в научной литературе существуют различные подходы ученых к данным понятиям.

Так, например, Н.М.Дмитриев и П.В.Ларионов считают, что следует различать глобализацию и интернационализацию как взаимодополняющие составные части современного интегрированного развития мирового сообщества. По их мнению, глобализация – это возникновение гибридной мировой культуры и смешение национальных традиций, а интернационализация – это становление национальных государств-сообществ и их взаимодействие между собой [163- 164].

Процесс интернационализации – явление комплексное, обусловленное не только развитием производительных сил, но и общественными отношениями. В сущности своей он диалектичен, с одной стороны, интернационализация ведет к сближению народов, к взаимному сотрудничеству в различных сферах жизнедеятельности людей, с другой - ей свойственны

противоречия, конфликты и потрясения, причем не только экономические, политические, но и межнациональные. Абсолютизация процессов интернационализации, как это происходило в советский период, привела к ущемлению национального фактора, отторжению от своих национальных истоков не одного поколения и, как следствие, к игнорированию и деформированию национального самосознания. В силу насильственного насаждения интернационализм в советскую эпоху воспринимался на формальном уровне,

как давление «центра». Под лозунгом интернационализма происходила русификация наций и этнических групп всего Советского Союза. Видимо поэтому понятие «интернационализм» все больше вытесняет другое, сходное с ним, но имеющее свое отличие – поликультуризм.

Опыт исторического развития обществ показывает, что процесс интернационализации как часть процесса глобализации несет в себе не только позитивные стороны, но и накладывает отпечаток интегрирующего фактора на самобытность национальных культур, тем самым, стирая этнические различия между народами.

Глобализация общества становится отличительной чертой развития цивилизации в XXI веке. Слова Кофи Аннана: «Глобализация действительно определяет нашу эпоху» подтверждают основное направление развития современного мирового сообщества.

В научной литературе понятие «глобализм» рассматривается как идеология, появление которой относят к началу 70-ых годов 20 века. В эти годы основной акцент был сделан на экологических проблемах мира, основанных на исследованиях теоретиков Римского клуба.

Проблема глобализации и ее различных аспектов – одна из наиболее дискутируемых проблем в средствах массовой информации, но однозначности в определении понятий «глобализм», «глобальность», «глобализация», «глобалистика» еще не существует. Название этих понятий произошло от французского слова *global* - всеобщий и от латинского *globus* (*terrae*) - земной шар.

М.А.Чешков отмечает, что «термин «глобальность» означает широкую совокупность процессов и структур, которую можно выразить как процесс взаимозависимости, взаимопроникновения и взаимообусловленности самых разнообразных компонентов мирового сообщества» [166].

М. Уотерс определяет глобализацию как социальный процесс, в котором ограничения, налагаемые географией на социальное и культурное устройство, ослабевают, и в котором люди это ослабление все больше осознают [167]. П.В.Ларионов считает, что «процесс мировой глобализации – это кооперация и подведение различных национальных идей и систем под одно структурное образование» [164,с.1]. А.Р.Мажитова определяет глобализацию как процесс политико-экономической и интерсоциальной гипervзаимозависимости различных обществ, за счет выхода властных полномочий действий и интересов за пределы национальных границ и государственных территорий, что влечет за собой стандартизацию миропонимания, навязывание поведенческих и ценностных стереотипов [168].

А.Н.Нысанбаев дает характеристику понятию «глобализации» как «сложный многомерный процесс, включающий в себя интерпретацию тождества и различия, универсализма и фрагментаризма». В условиях глобализации философ считает крайне «актуальным вопрос о сохранении языковой и культурной идентичности, самобытности и уникальности традиционной культуры казахского и других народов Казахстана». Высказывая мысль о бережном сохранении национально-культурного наследия и необратимости исторического времени, ученый пишет, что в «начале XXI в. необходимо думать не только о традициях, но и достойном вхождении республики в мировое культурное пространство нового тысячелетия, сохранив при этом духовные и культурные ценности народа» [169]. Этой идее отвечает замысел нашего педагогического исследования.

Итак, движение к международной интеграции характеризует глобализацию как стремление людей объединить все свои усилия по сохранению огромного социального организма на планете Земля, имя которому – человечество. В целом, понятие «глобализация» определяется как «долгосрочный, многогранный

и сложный процесс объединения людей и преобразования общества в планетарном масштабе». При этом слово «глобализация» подразумевает переход ко «всемирности», глобальности (globalitu), т.е. взаимосвязанной мировой системе, в которой взаимозависимые сети и потоки преодолевают традиционные границы или же делают их несоответствующими современной действительности» [170, с.28]. Рассматривая глобализм как философию нового миропорядка, исследователи отмечают его тенденцию к проникновению во все сферы человеческой деятельности.

Новое направление научных исследований – «глобалистика» призвано решать множество проблем земной планеты в плане сохранения человеческой цивилизации. Глобалистика определяется как «особая область научных исследований, направленных на изучение сущности, его истоков, этапов становления и тенденций развития глобализации, а также последствий в виде порождаемых ею глобальных проблем, имеющих весь комплекс взаимодействий людей друг с другом, с обществом и с природой, существующей в условиях антропогенных перегрузок и истощения собственных ресурсов; кроме того, глобалистика сегодня выступает как область исследований, формирующая модели управляемого. Научно и духовно организованного мира в единстве и взаимодействии трех основных сфер человеческой деятельности – экономической, экологической и социокультурной» [171].

Процесс глобализации мирового сообщества в современный период является одним из важных ориентиров, определяющим стратегию развития цивилизации, как в социально-экономическом, так и культурно-образовательном плане. Глобализация направлена на сплочение мирового сообщества в решении насущных проблем человечества, среди которых важную роль приобретают проблемы образования и воспитания молодого поколения. К тому же образование в современных условиях стало фактором, многократно усиливающим процесс глобализации. В свою очередь образование является необходимым условием воспроизводства культуры. Человек, как наследник предыдущих цивилизаций, постигает культуру в процессе образования.

Как и любой социальный процесс, глобализация имеет позитивные и негативные стороны. И наиболее драматичные черты глобализации связаны с культурой. В эпоху глобализации в социальном пространстве «этнос - нация - человечество» взаимодействуют, а порой и противостоят две стороны культуры – универсально-мировая и национально-этническая. Под влиянием процесса глобализации у молодого поколения формируется новое мировоззрение и видение мира, складывается новая система гносеологических и аксиологических ориентиров, порой не соответствующих традиционным культурам этносов.

Активизация интеграционных процессов подводит к исследованию локальных явлений в контексте глобализации. В проблемном поле глобалистики наиболее сложной представляется проблема культурной гомогенизации и создания монополярного мира, игнорирующей этническое многообразие и национальную идентичность. Как считает К.Колин, «глобализация общества» обозначается сегодня как весьма сложный и многогранный процесс развития мирового сообщества, охватывающий не только экономические, но и геополитические аспекты этого развития, но весьма тонкие психологические и культурологические его нюансы, такие, например, как *национальная идентичность и духовные ценности*» [170, с.29].

Парадоксальность противоречий между глобальным и локальным заключается в том, что глобализация, как и процесс интернационализации, не способны решить проблемы национальных интересов этносов, связанных с национальной, культурной, религиозной идентификацией личности. Отторжение от национальных корней приводит человека в состояние маргинальной прострации и ведет к нарушению естественных диалектических процессов «общего и особенного». Как отмечает В.В. Парцвания, «Человек теряет точку опоры. Конкретное «Я» приобретает тенденцию к абстрактности и растворяемости во всеобщем «Я». Возрастает беспомощность и обостряется бессмысленность существования индивида. Совокупные общественные отношения не порождают главную ценность - человека и не ставят его главной целью [172]. Эту же точку зрения высказывает отечественный философ Л.А.Байдельдинов,

считая, что в водовороте общественных перемен, человек теряет социальную опору, привычные ориентиры и стремление к идентификации с каким либо сообществом помогает ему выжить проявить личную активность [173].

В этих условиях перед народами мира встает проблема сохранения себя как этнического целого, в которой основную роль играет национальная культура. Чингиз Айтматов, верно заметил, что национальные культуры должны выражать свою альтернативу мировому сообществу.

Одним из негативных аспектов процессов современной глобализации, связанным с проблемами воспитания молодого поколения является вестернизация.

Проблема вестернизации культуры стала предметом озабоченности педагогической общественности, ученых стран СНГ. Российский философ А.Ю.Хоц в исследовании проблемы информационной революции и этнических аспектов культуры современного общества отмечает: «В процессе осмысления всех проблем необходимо внимательно оценить и учесть отчетливо проявившуюся в последнее время тревожную тенденцию повсеместного «иродавливания» Западом, в особенности под настойчивым нажимом США, «новой культуры» как якобы более прогрессивной, эффективной и перспективной. По убеждению проводников и последователей этой идеи, будущее за теми, кто действует совместно с «передовым миром», не считаясь со всем прошлым культурным наследием»[174].

Вестернизация культуры рассматривается как угроза национальным интересам государства. Е.Б.Жатканбаев считает, что вестернизация культуры в Республике Казахстан в последнее время приобрела огромные масштабы. Он пишет: «Многие болезни Запада характерны и для Казахстана. Вестернизация всего образа жизни – страшная цена, которую мы платим за отказ от своего этнокультурного своеобразия. ...Чрезмерное проникновение западной культуры в Казахстане выражается в распространение чуждых ценностей и традиций [175].

О наличии проблемы лингвистической экспансии иностранного языка в Казахстане в урон развитию казахского языка в образовательной среде пишет Н.Туспбеков: «Повальное увлечение специализированными школами на иностранных

языках отбрасывает на второй план родной язык ... До сих пор и педагоги, и родители пренебрегают тем, что постижение своего языка является фундаментом для освоения иных культур и мировой цивилизации в целом»[176].

Мы отчасти согласны с авторами вышеприведенных цитат и далеки от отрицания пользы мировой культуры, в том числе и западной, и влиянии позитивных процессов межэтнического взаимодействия на развитие личности. Однако следует признать, что тлетворное влияние массовой культуры Запада имеет место в жизни казахстанского общества. Оно ведет молодежь к бездуховному практицизму и игнорированию национальных духовных ценностей. Об этом сказано на третьем съезде работников образования Казахстан: «После развала Союза мы изгнали из образовательной системы советскую тоталитарную идеологию, но не создали свою собственную. Вакуум начали заполнять западные образцы»[177].

Разрешение противоречий между глобальной и локальной культурами человечества в сфере образования предлагает формула диалога культур, провозглашенная ЮНЕСКО - «Единство в многообразии».

Важность решения проблемы межкультурного взаимодействия заключается в устранении причин конфликтов между представителями других национальностей и этническими общностями, которые зачастую кроются в непонимании и неприятии друг друга.

Проблема отношения к иной культуре, непохожей на собственную, имеет древние корни. Китайский мыслитель Конфуций решение проблем человеческой совместимости воплотил в одной единственной фразе, ставшей «золотым правилом» нравственности: «Не делай другим того, что не желаешь себе». Идеи гуманизма и толерантных взаимоотношений между народами нашли отражение в философско-педагогических взглядах Я.А. Коменского, а вслед за ним во взглядах философов эпохи Просвещения Ж.Ж. Руссо, И.Канта. Яркими сторонниками провозглашения терпимости в обществе прошлых времен были Джон Локк, Вольтер, Л.Н.Толстой и др.

В сфере научных понятий по межнациональной проблематике особой популярностью стало пользоваться понятие «толерантность» (от лат. *tolerantia* – терпение, выносливость), интерпретируемое во многих словарях как «терпимость».

В доктрину толерантности значительный вклад внесли теоретические положения и практические исследования ученых – Б.З.Вульфова, В.Н.Галяпиной, Б.С.Гершунского, В.Н.Гурова, Л.А.Дробижевой, В.А.Лекторского, Г.И.Солдатовой, Т.Г.Стефаненко, В.А.Тишкова, З.Ф.Мубиновой и др. Несмотря на общность их основной идеи, в теории толерантности сложились концептуальные подходы, интерпретирующие данный феномен в различном толковании.

В философии существуют 4 модели толерантности, рассматриваемые В.А.Лекторским в статье «О толерантности, плюрализме и критицизме». В основе первой модели – «толерантность как безразличие» лежит неприятие различий между людьми, их идеями, культурами, пассивное отношение к данной проблеме. Второй моделью – «толерантность как невозможность к взаимопониманию» принимается во внимание специфика других культур, наблюдается их восприятие, проявление уважения к ним, но отрицается взаимодействие с ними и культурный диалог. Третья модель – «толерантность как снисхождение» ориентирована на позицию вынужденной терпимости с большей долей внутреннего неприятия других ценностей, но снисходительное отношение к ним. И четвертая модель включает толерантность как уважение к другим людям, их культурам, взглядам, убеждениям, признание их непохожести и стремление к взаимодействию [178].

Аналогии данных моделей этнической толерантности существуют и в психологии. Выявляя сущность этнической толерантности, психологи выделяют в основном три вида, характеризующие толерантность как терпимость, сопровождающуюся негативными эмоциями, толерантность как смирение, без отрицательного проявления эмоций и толерантность как ценность, как возможность взаимообогащения и взаимодействия.

В.Г. Крысько под «этнической толерантностью» понимается «способность человека проявлять терпимость к малознакомому

образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям и т.д.» [179, с. 302].

Многие исследователи (З.Ф.Мубинова, Е.И.Шлягина, Н.М.Лебедева и др.) полагают, что этническую толерантность следует рассматривать в непосредственной связи с категориями «этническое сознание» и «самосознание», «этническая идентичность», «этнокультурная компетентность», «менталитет» и другими характеристиками этнопсихологических и этнокультурных процессов.

Международный документ ООН «Декларация принципов терпимости» (1995г.) раскрыл сущность толерантности как «уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности». В документе отмечается, что толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а, прежде всего, активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека» [180].

Таким образом, неоднозначные подходы к пониманию толерантности требуют конкретизации в определении данного термина.

По определению академика В.А.Тишкова, впервые поднявшем вопрос о толерантности в контексте проблемы межнациональных отношений, толерантность — это «личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу» [181, с. 259]. Ученый отмечает также, что толерантность находит свое выражение в двух сферах: на психологическом уровне - как внутренняя установка и отношение личности и коллектива и на политическом уровне - как действие или осуществленная норма. В первом случае толерантность должна носить характер добровольного индивидуального выбора; она не навязывается, а приобретается через воспитание, информацию и личный жизненный опыт. Во втором - это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, добровольное

согласие на взаимную терпимость разных и противодействующих в несогласии субъектов.

Мы полагаем, что первое определение этого понятия очень близко и педагогике. В связи с этим считаем возможным следующее определение, которое позволяет рассматривать *этническую толерантность как интегральную психологическую характеристику, проявляющуюся в активной нравственной установке личности и этнической общности на признание, принятие, уважение и понимание национального своеобразия других людей в процессе межэтнического взаимодействия субъектов.*

В современных условиях реализация демократической и гуманистической стратегии образования у любого этноса, региона, государства невозможна без формирования межэтнической толерантности. Только диалог культур и религий, их взаимодействие способствует ослаблению межнациональных конфликтов, взаимопониманию между различными нациями и народами, формированию межэтнической и межконфессиональной толерантности. Любовь к людям, к милосердию и прощению проповедают все традиционные религии мира. Их заповеди призывают к миру и согласию, предупреждают людей от порочащих человеческое достоинство поступков и мыслей, религиозного фанатизма, нетерпимости, межнациональной вражды. Так, в Коране говорится о равенстве между представителями разных национальностей, в котором проявляется толерантное отношение: «Араб не имеет преимущества над другим, и другой над арабом, желтый не имеет преимуществ над черным, черный над желтым. Преимущество имеет только тот, кто достоин и честен».

Сейчас уже ни у кого не вызывает сомнения, что единственный путь в процессе преодоления межнациональных конфликтов - формирование этнотолерантности. Значимость толерантности была акцентирована ЮНЕСКО, который объявил 2006 год – годом толерантности.

Толерантность, также как и этническое самосознание, проявляется на двух уровнях – личностном и на уровне этнической общности.

В связи с этим, отметим толерантность как этнопсихологическую характеристику казахской нации. Культурная и религиозная совместимость - главные черты народа Казахстана.

Ментальные качества казахского народа - гостеприимство и дружелюбие - мы расцениваем как признак толерантности, которые распространяются и на сферу межнациональных отношений.

В современных условиях полиэтнического Казахстана создаются благоприятные возможности для этнической самоидентификации личности и этнических групп и воспитания толерантности. Сегодня образование выступает в роли мощного фактора единения народов, способного разрешить проблему воспитания толерантного сознания у молодого поколения. Как подчеркивает Б.С.Гершунский «воспитание толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета толерантности – важнейшая стратегическая задача образования в XXI веке» [81].

Установление толерантных отношений рассматривается не только в процессе межличностных отношений, но и на уровне двух противоположных друг другу философий – западной и восточной.

Столкновение двух цивилизаций и философий – западного прагматизма и восточной духовности, а также инноваций и традиционализма требуют изучения межкультурного взаимодействия в целях выявления этнообразовательных традиций Востока и Запада.

Изучение культурного контекста важно еще и потому, что он становится решающим условием образовательных нововведений. В связи с этим считаем, что полнота охвата проблемы требует внимания и к освещению данного вопроса в контексте исследования.

Современные ученые отмечают позитивные явления той и другой философии. Отечественный культуролог Г.К.Шалабаева отмечает по этому поводу: «Заслуга Востока перед современной мировой культурой и цивилизацией заключается в том, что, сохраняя и культивируя национальные образы мира (в том числе и казахского), он сохранил формы и возможности

институализации внутренней – нравственной, художественной, ... смыслотворческой – путь духовной энергии человека, в то время как Запад развил человеческий интеллект (с точки зрения науки и техники) и его способность использовать «внешнюю» энергию, энергию природных и общественных сил и институтов»[182,с. 75].

К.М.Арынгазин приходит к выводу, о том что «Восток занимается совершенствованием человека, Запад - обучением» [183,с.106]. Эту же мысль проводит Ф.Г.Ялалов отмечая, что для Запада характерна рациональная философия, для Востока – иррациональная, для человека Запада присуща активное, деятельностно-преобразующее отношение к миру, для представителя Востока – целостное отношение, основанное на идее принятия мира таким, каким он есть. Философия Запада и Востока лежит в основе содержания образования. Воспитание и образование на Востоке неразделимы. Человек Востока учится, чтобы **быть**, а человек Запада – чтобы **знать** [43,с.74.] .

Анализ теоретических источников показал, что авторы, обратившие свое внимание на изучении дилеммы «Восток - Запад», сходятся во мнении о диалоге восточной и западной цивилизаций на основе толерантного подхода к взаимодействию культур. При этом дается характеристика развития культур с позиций изучения позитивного опыта: иррационализма традиционного Востока и рационализма индивидуалистического Запада.

Итак, во все времена Восток привлекал внимание Запада, в то время как Восток проникался интересом к Западу. Мы согласны с мнением, что традиционность Востока заключается в его духовности, нравственных исканиях смысла человеческого бытия и самоценности человека, в то время как идеи Запада несут в себе рационалистическое осмысление существования человеческой жизни. И то, и другое важно с точки зрения понимания сущности цивилизационных ценностей двух культурно-исторических миров.

Понятие «цивилизация» определено Н.С. Розовым как «исторически устойчивая совокупность этносов, имеющих письменность и государственность, связанных общностью ядерных социальных отношений, культурных традиций и идей»

[184,с.88-89]. Г.Б. Корнетов подходит к данному понятию с историко-педагогических позиций. Цивилизационный подход в его интерпретации – «это способ осмысления целей, средств, механизмов, условий, результатов реализации природы индивида, обеспечивающий анализ педагогических феноменов в единстве их выражения от общечеловеческого до локального уровня. Иерархия ступеней рассмотрения историко-педагогического процесса, заданная таким подходом, - *всеобщее* (человеческая цивилизация), *общее* (цивилизация - стадия), *особенное* (великие цивилизации), *единичное* (локальные цивилизации) будет способствовать его конкретизации» [71,с. 25].

Украинскими учеными цивилизационный ареал понимается как совокупность неких определяющих характеристик, которые сложились и проявляются фактически во всех сферах жизни, а значит, они определяют и ценностные ориентиры поколений, которые вступают в активную общественную жизнь в конце XX - начале XXI столетий. основополагающие характеристики Восточной и Западной цивилизаций приводят С.В.Борисова и А.Н.Литвинов, в понятийной схеме [185]. Согласно приведенной им схеме Восток и Запад представляют диаметрально противоположные доминанты.

Проблема самоидентификации в целом имеет довольно широкий спектр обусловленностей, главными из которых являются психологическая, этнокультурная и политическая идентичность. Восточная модель цивилизации больше выражает этническую концепцию, где важным фактором принадлежности выступает общность происхождения, основанная на традиционных устоях общества. В западной модели доминирует государственно-политический фактор, который основан на представлениях о гражданском единстве. Отсюда исходит принятие определенной системы ценностей Востоком и Западом. При этом следует заметить, что общая историческая память народа, мифология играет важную роль в культурно-историческом контексте, и, в частности, в этнической идентификации, тогда как на Западе эти феномены не несут важного смыслового контекста.

Развитие современного общества не может рассматриваться вне двух великих цивилизаций. Динамичный переход с «диалога

культур» на «диалог цивилизаций» составляет для полиэтнического Казахстана одну из самых приоритетных задач современности.

Философ А.Н. Нысанбаев по этому поводу высказывает мнение о том, что «своеобразие казахстанской (евразийской по духу) философии позволяет выйти ей сегодня на широкий простор мирового цивилизационного пространства, к формированию пространства диалога культур и цивилизаций». «... философия взаимопонимания, формирующаяся в контексте диалога культур Востока и Запада...» [186, с. 22, 25].

М.Х.Балтабаев, рассматривая идею евразийства как стратегический ориентир Казахстана в мировом развитии, пишет: «Рациональное мышление, присущее Западу, и восточное – образно-чувственное слились воедино в номадическом мироощущении казахов» [26, с.81]. Образно выражен синтез Востока и Запада Президентом Казахстана Н.А.Назарбаевым: «Казахстанский барс, с присущими ему элитарностью, независимостью, умом, мужественностью и благородством, храбростью и хитростью ..., будет обладать и западной элегантностью, помноженной на передовой уровень развития, и восточной мудростью и выносливостью» [187].

Таким образом, тенденции движения общества к процессам глобализации и интеграции, наблюдающиеся во всем мире, еще с большей силой актуализируют проблему толерантности и межнационального согласия, как единственно правильный курс внутренней и внешней политики государства. Сегодня уже очевидно, что толерантность выступает залогом взаимодействия традиций образовательных культурных пространств.

Ориентир системы образования на взаимодействие традиций и инноваций в культурно-историческом плане содержит идею сохранения этнического наследия в современных технологиях образования и воспитания как ценностного опыта предыдущих поколений.

Вместе с этим в докладе ЮНЕСКО «Образование – сокрытое сокровище» одним из главных приоритетов образования провозглашен тезис – «научиться жить вместе» [188].

Межкультурное взаимодействие разных народов, неизбежность которого очевидна в процессе глобализации, должна быть основана на многовековых традициях бережного отношения к национальным культурам. Эти требования к содержанию образования в высшей школе в условиях интернационализации помогут студенческой молодежи определиться в выборе духовно-нравственных ценностей человечества, локальное измерение которых реализуется в национальной форме.

Итак, дискуссии о роли этнического компонента в образовании в современных условиях не дают полного и однозначного разрешения сложной дилеммы: каким должно быть соотношение глобального и локального, общечеловеческого и национального?

Определенный интерес представляет модель соотношения этнического и поликультурного компонента в содержании образования, представленная в работе Е.А.Ангархаевой. По ее мнению, этнический компонент представляет ядро этнокультурного образования и направлен на формирование этнической идентичности субъекта этноса. Выходу в мировое образовательное пространство способствует поликультурный компонент. Исследователь также подчеркивает, что структурные компоненты (этнический или этнокультурный и поликультурный) диалектически взаимосвязаны [189,с. 66-67].

В определении соотношения этнического компонента с другими компонентами образования в нашем исследовании важен теоретико- методологический тезис, обоснованный О.Д.Мукаевой о взаимосвязанности процессов этнизации, интеграции и глобализации. По ее мнению, «первоначальное и фундаментальное – это этнизация. А вторая – от этнизации к мультикультурному воспитанию...» [190,с. 32-33].

Особое значение для выявления соотношения компонентов в содержании ВПО имеет этнодидактический подход Ф.Г.Ялалова к проектированию этнического образования, в основе которого лежит трехкомпонентное структурирование его содержания, а именно: содержание образования должно состоять из этнического (единичного), межэтнического (особенного) и полиэтнического (всеобщего) компонентов [43,с.52].

Изучение зарубежной и отечественной практики формирования этнического компонента в образовании позволило в нашем исследовании определить соотношение компонентов образования в Казахстане, построенное по принципу от частного к общему: *этнорегиональный (гуманитарный) компонент* – составная часть этнического компонента в содержании образования - знания об истории, культуре края, региона Казахстана (единичное); *этнокультурный компонент титульного (казахского) этноса в содержании образования* - знания о этнонациональной культуре казахского народа (обязательный компонент в содержании образования Казахстана) (особенное); *поликультурный и межкультурный компоненты в содержании образования* – знания о культурах этносов и этнических групп Казахстана и народов мира (в совокупности – поликультурный и межкультурный, в частности – этнокультурный, эти компоненты, обеспечивают межэтническое общение и выход в международное образовательное пространство) (общее). Определенное нами соотношение показано на рисунке 3.

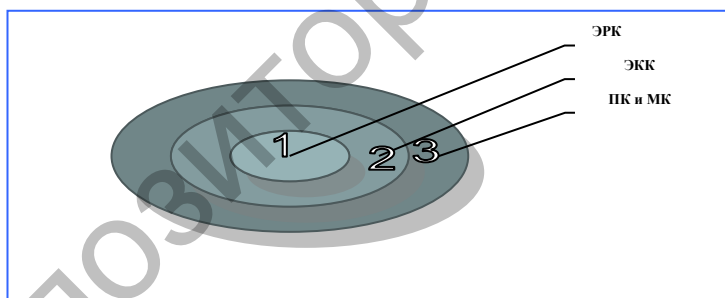


Рисунок 3 - Соотношение компонентов образования в Казахстане по культурному признаку

Обозначения: **ЭРК** – *этнорегиональный (гуманитарный) компонент* – составная часть этнического компонента в содержании образования - знания об истории, культуре края, региона Казахстана (единичное);

ЭКК – *этнокультурный компонент титульного (казахского) этноса в содержании образования* - знания об этнонациональной

культуре казахского народа (обязательный компонент в содержании образования Казахстана) (особенное);

ПК и МК - поликультурный и межкультурный компоненты в содержании образования – знания о культурах этносов и этнических групп Казахстана и народов мира (в совокупности – поликультурный и межкультурный, в частности – этнокультурный, эти компоненты, обеспечивают межэтническое общение и выход в международное образовательное пространство) (общее).

Необходимо оговорить, что если рассматривать каждый компонент с позиции конкретного этноса или его субъекта, то он будет этнокультурным, в совокупности с компонентами разных этнокультур – он будет поликультурным, в совокупности множества культур – межкультурным. Эти компоненты содержания образования в основе содержат не что иное, как этническую культуру, национально-психологические особенности, историю этноса и другую его специфику, что дает нам основание назвать совокупность трех составляющих (этнокультурного, поликультурного и межкультурного) этническим компонентом в содержании образования. В обосновании сказанного приведем методологические положения о том, что «особенное и общее, национальное и инациональное явления органически взаимосвязаны» [12,с.3].

Все вышеизложенное приводит к следующим выводам:

1. Анализ философско-педагогической литературы по рассматриваемому аспекту проблемы позволяет сделать важный с точки зрения методологии вывод, а именно: при формировании ЭК в содержании ВПО целесообразно придерживаться такой логики: от локального к глобальному.

2. Изучение источников формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования в Казахстане выявляет основное содержание исследуемого предмета как феномена этнонациональной культуры: фольклор, язык, историю, религию, традиции и обычаи, наследие жырау, акынов, казахских просветителей. У истоков его формирования в 20-30-ых гг. XX века стояла национальная интеллигенция,

положившая начало разработке учебно-методического фонда этнического компонента в содержании образования.

2. Предложенная периодизация становления и развития этнического компонента в содержании высшего педагогического образования позволяет определить факторы, способствующие наиболее успешному его формированию и дать характеристику важным этапам в эволюции исследуемого феномена как опыта предшествующих поколений.

4. Влияние потребностей социокультурной сферы РК на формирование этнического компонента в содержании высшего педагогического образования выражается в требованиях к подготовке поликультурного учителя с активной гражданской позицией и позитивно ориентированным национальным самосознанием.

3 Концепция формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования в контексте парадигм культурного плюрализма

3.1 Научные основы структурирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования

Для разработки теории и ее элементов по той или иной научной проблеме необходимы надежные объяснительные и прогностические возможности. Эти свойства являются основными параметрами в оценке совершенствования теории. Целью настоящего исследования является разработка концептуальных основ по исследуемой проблеме, технологии их реализации. Обоснование научных основ структурирования ЭК в содержании ВПО требует использования системно-структурного подхода и методологических положений теории содержания образования.

Большинство методологов системного подхода определяют систему, как «комплекс элементов, находящихся во взаимодействии»; совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам» [191; 192].

Методологические положения теории содержания образования позволяют изучить структурные особенности этнического компонента как системы и выявить место и значение этнического компонента в содержании образования в целом и высшего педагогического, в частности. В связи этим, основываясь на принципе соответствия как одного из основных принципов теории познания, который означает преемственность научных теорий при разработке концептуальных основ формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования мы опирались на основные положения теории содержания образования В.С.Леднева.

Схему соотношения содержания высшего педагогического образования с его этническим компонентом можно представить на основе личностно-деятельностного подхода, если взять за

основу контуры содержания образования, предложенные ученым, который считает, «именно структура личности, структура деятельности в первую очередь определяют основные контуры содержания образования» [193,с.5]. Контуры этнического компонента в содержании ВПО, которые в дальнейшем послужат основой построения его модели, показаны на рисунке 4



Рисунок 4 - Контуры этнического компонента в содержании ВПО на основе личностно-деятельностного подхода

Категория «личность» – ключевое понятие психологии и педагогики, социологии и других наук. В них существует множество дефиниций понятия «личности» и подходов к ее изучению (К.А. Абульханова, Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, К.К.Платонов, С.Л.Рубинштейн, Б.Скиннер, Э.Торндайк, Д.Н.Узнадзе, З.Фрейд, Э.Фромм и др.) [194-195].

Под личностью К.К.Абульханова, В.А.Сластенин и др. понимают макрохарактеристику человека, выражающую его социальную сторону, совокупные социальные качества как представителя определенных социальных общностей (нация, класс, коллектив и др.), который включен в социальные связи, занимается

общественно значимым трудом и осознающего свое отношение к окружающей среде [195-196]. Особенности личности выражаются в ее направленности, психических свойствах индивида, выражающих его потребности, мотивы, мировоззрение, установки, цели в жизни и деятельности.

В современном образовании нарастает ориентация на самоценность человеческой личности – цели, а не средства

общественного развития. В связи с этим изменяется и понимание цели высшего образования.

Понятие «субъект» обусловлено понятием «деятельность». Человек всегда является субъектом конкретной деятельности. В настоящий период в педагогической науке и практике на первое место поставлена личность, осознаваемая как духовно-нравственная сущность человека, обретающего позицию субъекта своего интеллектуального, духовного развития и самовоспитания в условиях профессиональной деятельности.

В понимании человека – деятеля главную роль играет деятельностный подход. С этих позиций личность учителя – это субъект профессиональной деятельности, стремящийся к овладению профессией на основе соответствия требованиям общества и развития своих индивидуальных качеств. Мировоззренческая направленность личности неизменно связана с профессиональной направленностью, потому так важно в педагогическом процессе вуза формирование ее установок на систему духовно-нравственных, этнокультурных и общечеловеческих ценностей. Рефлексивное сознание человека – способность познать и понимать себя, сосредоточиться на себе способствует становлению духовности будущего педагога. Социальная значимость профессии учителя накладывает особо ответственное отношение на формирование его личности, взаимодействие с миром людей.

Категория «деятельность» имеет не менее сложную многоуровневую структуру. Исследования психологов А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна и др. доказали, что умственные действия формируются вначале как внешние, предметные и постепенно переносятся во внутренний план. Таким образом, деятельность обусловлена интериоризацией (перевода внешнего действия во внутренний план). В качестве системы внутренних условий выступает личность [195-196]. Деятельность имеет свою структуру: мотивы, способы и приемы деятельности, цель и результат. Каждая деятельность специфична. Профессионально-педагогическая деятельность реализуется в образовательной системе.

Н.В.Кузьмина интерпретирует образовательную (педагогическую) систему как – «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения ...»[197,с.10]. Данное определение обосновывает наш подход к изучаемому объекту как к компоненту педагогической метасистемы и позволяет с позиции системно-структурного подхода рассматривать ЭК в содержании ВПО как систему.

Системно-структурный подход дает возможность выделить в содержании ВПО как метасистемы (системы более высокого иерархического уровня) его этнический компонент (ЭК), часть, без которой система высшего педагогического образования, как и образования в целом, не может быть полноценной и эффективной. Подход к изучаемому предмету, предложенный М.С.Каганом, как к части некоей метасистемы, т.е. извне, из среды, в которую она вписана и в которой она функционирует, позволяет сделать вывод, что система может быть понята лишь в единстве со средой как элемент системы более высокого порядка (метасистемы), в нашем исследовании - это содержание высшего педагогического образования (ВПО) [198, с.24].

Использование методологических положений теории содержания образования В.С.Леднева позволяет максимально приблизить концепцию внутренних и внешних структур содержания образования, которая открывает возможности определения научных основ структурирования этнического компонента в содержании ВПО [193].

Структурирование этнического компонента в содержании ВПО включает в себя определение его места (цели, функций, связей) в метасистеме, определение оптимального набора и свойств элементов, обеспечивающих эффективное функционирование системы и ее развитие, установление связей между этими элементами.

Начнем с общей характеристики ЭК в содержании ВПО как системы. Отметим, что на этнический компонент в содержании ВПО распространяется идея «сквозных» элементов образования, связанных с формированием чрезвычайно важных свойств личности, соответствующих наиболее общим элементам структуры деятельности и пронизывающих все ступени

образования от дошкольной до вузовской, в чем проявляется ее преемственность [193,с.33].

Этническому компоненту в содержании ВПО как системе присуща, как автономность, так синкретизм. Так, например, этнорегиональные особенности имеют самостоятельную автономную целостность до такой степени, что могут быть перенесены в другую образовательную систему. Многие дисциплины этнорегионального компонента могут преподаваться и в старших классах, и в педагогическом колледже, и на педагогических факультетах вуза. Синкретизм структурных элементов этнического компонента проявляется в том, что они неотделимы от системы, объективно отражают ее этническую специфику и обладают некоторой долей нерасчлененности ее элементов.

Для обоснования научных положений структурирования этнического компонента и построения его модели воспользуемся принципами структурирования содержания образования, и в частности: **функциональной полноты компонентов (в нашем случае - элементов) образования, двойного вхождения компонентов (элементов) в общую систему, содержательности форм и методов обучения, дифференциации и интеграции компонентов (элементов) образования, преемственности ступеней образования** [193,с.48-54].

Следует заметить, что поскольку нами используется понятие «компонент», то, соблюдая правило однозначности терминологии в рамках исследования, вместо него мы применяем термин «элементы» при рассмотрении общих принципов структурирования содержания образования, разработанных В.С.Ледневым.

Роль этнического компонента в содержании ВПО в РК чрезвычайно велика. Как один из важных компонентов в содержании образования он удовлетворяет национальные интересы титульного этноса республики, отвечает запросам государства, потребностям народа Казахстана. В соответствии с *принципом функциональной полноты образования*, нарушение которого может привести к тяжелым социальным последствиям, система образования не может эффективно

функционировать, если в ней отсутствует один из ее компонентов [193,с.50], в данном случае - этнический.

В структурировании этнического компонента в содержании ВПО особое место занимает принцип двойного вхождения базисных элементов в систему. Этот принцип был сформулирован В.С.Ледневым и рассмотрен нами в данной работе применительно к изучаемому предмету исследования. Он заключается в том, что каждый из базисных образовательных элементов, далее – этнических единиц образования (язык, история, этнокультура, религия и др.) входят в его структуру двойко. Во-первых, в качестве «сквозной» линии по отношению к внешним структурным элементам, т.к. этническая специфика присутствует во многих гуманитарных дисциплинах, например, истории, культурологии, языке, географии, литературе и т.д. и тем самым, способствует формированию субъекта этноса. Во-вторых, базисные элементы (этнические единицы) выступают в качестве апикальных, явно выраженных. В этом случае они воплощаются в специальных дисциплинах, изучающих разные аспекты этнической и межэтнической сферы, например, этнография, этнопсихология, этнолингвистика, этнопедагогика и др. Таким образом, согласно данному принципу можно выделить два способа функционирования ЭК в содержании ВПО:

1. опосредованный (через содержание разных дисциплин);
2. непосредственный (посредством специальных дисциплин), представленных на рисунке 3.

В определении структуры этнического компонента в содержании ВПО вызывает интерес другой подход - выделение двух взаимосвязанных подструктур одной и той же системы. По определению В.С.Леднева – это внутренние и внешние структурные элементы системы. Для классификации внешних и внутренних элементов системы ЭК воспользуемся системно-структурным подходом. Внешняя структура этнического компонента в содержании ВПО выражается в *формах*: учебных дисциплинах, содержащих этнокультурные элементы (назовем их дидактическими единицами ЭК), ее внутренняя суть представлена *содержанием учебного материала этнической специфики*, (назовем их этническими единицами образования), а именно: язык, религия, история, культура и т.д. Рисунок 5.

В соответствии с рисунком 5 раскроем суть внешних структурных элементов этнического компонента в содержании высшего педагогического образования.



Рисунок 5 – Способы функционирования этнического компонента в содержании ВПО

К ним относятся учебные курсы, которые в той или иной мере отражают национально-культурные и исторические особенности этносов. В содержании ВПО - это дисциплины «Современная история Казахстана», «Казахский язык», «Культурология», «Этнопедагогика», «Этнопсихология», «Этнология», «Национальные виды спорта», «Духовное наследие казахского народа», «Фольклор казахского народа», «История русской литературы», «Фольклор русского народа» и др., а также ряд элективных спецкурсов - «Абайтану», «Культура народов Казахстана» и др.

Правомерность выделения во внешних структурных элементах образовательного предмета (учебного курса, дисциплины) как составной дидактической единицы ЭК, позволяет рассматривать его образовательно-воспитательный потенциал. По выражению В.С.Леднева, «образовательный предмет любой структурной единицы содержания образования характеризуется свойственным ей вкладом во всестороннее развитие личности»[193,с.37]. Учебные курсы в структуре ГОСО делятся на инвариативные и вариативные (рисунок 6).

Инвариативные обладают относительной стабильностью - это общеобязательные учебные курсы «История Казахстана», «Казахский язык», «Культурология» и др.



Дидактические единицы ЭК: Этнические единицы образования.

Рисунок 6 -Системно-структурный подход к исследованию ЭК в содержании ВПО

Инвариативность и вариативность учебных курсов зависит от специальности профессионального обучения. К вариативным относятся различные курсы, в том числе и этнорегиональные, знакомящие студентов со спецификой региона, его природными богатствами и культурно-историческим наследием. ЭК в содержании ВПО явление статичное с одной стороны, с другой - динамичное. К относительно статичному отнесем инвариативную часть ЭК (учебные курсы, содержание которых более или менее не подвергается изменениям).

В настоящее время в содержании ВПО ЭК представляют курсы, входящие в обязательный компонент профессионально-педагогического образования как обязательный компонент, а именно: «Современная история Казахстана», «Казахский язык», «Русский язык», «Иностранные языки» и др. В динамике находится вариативная часть этнического компонента в содержании ВПО – элективные курсы, рассматривающиеся как компонент по выбору студента. Следует заметить, что статичность и динамичность системы этнического компонента свойственна как ее внешним (формам - дидактическим единицам), так и внутренним элементам (содержанию – этническим единицам обучения).Рисунок 6-7.

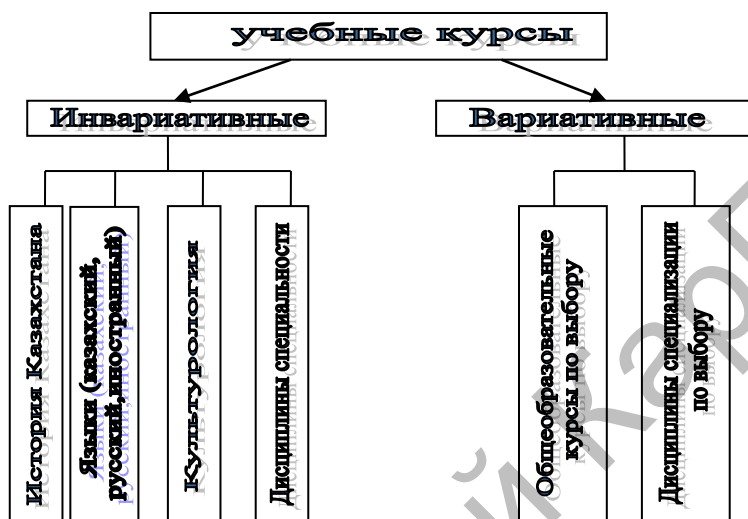


Рисунок 7 - Представленность внешних элементов в структуре этнического компонента в содержании ВПО

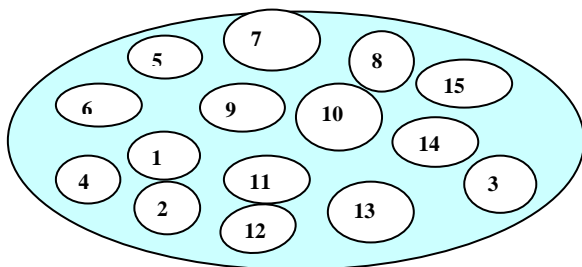
Однако не всегда динамичность носит прогрессивный характер.

В развитии этнического компонента в содержании ВПО наблюдалось и регрессивное проявление динамичности, обусловленное идеологическими и социально-культурными мотивами определенной части общества. Так, в содержательном плане исконно национальные, духовно-нравственные ценности этносов в определенные исторические времена имели разную значимость и функциональную нагрузку, от этого зависела их интерпретация и развитие. Можно привести пример из истории функционирования национальных языков народов СНГ, когда из бывшего статичным (в 20-30-ые годы) по своей социальной значимости явления, национальный язык в последующие годы, вплоть до распада Советского Союза, превратился в явление динамичное, подверженное изъятию из содержания системы высшего образования и оттеснения его на второй план. Как известно, в эти годы первенство в социальном общении принадлежало русскому языку.

В выявлении внутренних структурных элементов ЭК в содержании ВПО научный интерес вызывает теория культуры как знаковых множеств, рассматриваемая в контексте транспериферийного подхода.

Согласно теории Т.А. Айзатулина транспериферийный подход рассматривает культуру как совокупность знаковых множеств, объединенных системой и воспроизводимых в общении между людьми [199]. Знаковые множества культуры, в нашем исследовании - это этнокультурные ценности, которые имеют своих носителей, т.е. каждая культурная общность обладает спецификой (этнической) знакового множества, отличающих ее от других культурных образований. Спецификой знаковых множеств обладает национальная и этническая культура, а в системе множеств она объединена общей для всех системой знаков – общечеловеческими ценностями, что позволяет рассматривать ее как культуру, как общее основание культурной традиции. Источником подпитки системы знаков является взаимодействие различных факторов. Доказательством этому служит культурно-историческая теория развития поведения и психологии Л.С. Выготского, обосновывающая, что источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре [200].

Для демонстрации внутренних структурных элементов ЭК в содержании ВПО воспользуемся аналогией из теории множеств – диаграммой Эйлера – Венна путем нахождения «объединяющего множества». Исходя из определения этнической культуры как совокупности культурных элементов (множеств) и структур, обладающих этнической спецификой, можно соотнести ее с внутренним содержательным наполнением ЭК – этническими единицами образования (язык, фольклор, религия и другие духовные и материальные ценности, созданные этнической общностью - множествами), то объединяющим признаком выступает этническая специфика рассматриваемых явлений. (Рисунок 8).



этническая культура

Обозначения: 1 - материальная культура (жилище, национальная одежда и др.), 2 - язык, 3 - традиции и обычаи, 4 - фольклор, 5 - народные знания, 6 - религия; 7 - народное искусство, 8 - ремесла и виды традиционной хозяйственной деятельности этноса, 9 - нравы; 10 - этническое воспитание и педагогическая культура народа; 11 - национальные игры и праздники, 12 - особенности быта, 13 - этнорегиональные проявления культуры; 14 - нормы обычного права; 15 - национальный этикет.

Рисунок 8- Совокупность элементов этнической культуры

Соотнесение базовых элементов множества этнической культуры со множеством этнических единиц в «этническом поле» ЭК на основе их объединяющего сходства, позволяет говорить об этнокультурной направленности содержания высшего педагогического образования, т.к. множества этнической культуры и составляют внутреннюю структуру ЭК, т.е. являются его этническими единицами образования (базовыми элементами). (Рисунок 9). Представленный на рисунке 9 внутренний структурный элемент ЭК, а именно: содержательный – совокупность элементов, наполняющих его, мы определяем как «этническое поле в содержании ВПО».

Следует заметить, что введенное нами понятие «этническое поле в содержании ВПО» не является аналогией, предложенного Л.Н.Гумилевым понятия «этническое поле индивида» и определенное им как «поле поведения и активности членов этнической системы» [18], но имеет значительное сходство, т.к. элементы «этнического поля в содержании ВПО» также обладают активностью и пассивностью по мере их использования в учебном процессе.



Обозначения: 1 - материальная культура (жилище, национальная одежда и др.), 2 - язык, 3 - традиции и обычаи, 4 - фольклор, 5 - народные знания, 6 - религия; 7 - народное искусство, 8 - ремесла и виды традиционной хозяйственной деятельности этноса, 9 - нравы; 10 - этническое воспитание и педагогическая культура народа; 11 - национальные игры и праздники, 12 - особенности быта, 13 - этнорегиональные проявления культуры; 14 - нормы обычного права; 15 - национальный этикет; 16 - ландшафт; 17- национально-психологические особенности; 18 - история.

Рисунок 9 - Совокупность этнических единиц образования ЭК в содержании ВПО

Таким образом, «этническое поле в содержании ВПО» - это часть содержания ВПО, которая обладает этнической спецификой и содержит элементы этнической культуры. К элементам этнической культуры отнесена совокупность материальных и духовных ценностей, созданных этносом. Следует заметить, что классификация элементов этнической культуры еще не получила однозначности и определенной устойчивости в научной литературе по философии, культурологии, педагогике. Так, К.Ж.Кожаметова относит к элементам этнической культуры: «фольклор, традиции, обычаи, нравы, привычки, приметы, верования, запреты (табу), национальные праздники, национальную одежду, национальный

этикет, как компонент этнической культуры, нормы, правила» [14,с. 229].

Духовный пласт этнокультуры является наиболее значимым для образования. Согласно материалам ЮНЕСКО под нематериальным культурным наследием понимаются традиционные знания, устные традиции, традиционная музыка, ритуалы, обряды, праздники, исполнительное искусство, культурные пространства [201]. Однако разграничение материального и духовного ученые считают условным, т.к. многие продукты деятельности человечества могут расцениваться как результаты умственного, так и физического труда.

Сложность выделения элементов этнической культуры, на наш взгляд, связано с многозначностью понятия «культура» и разнообразия подходов к его определению. В научной литературе принято выделять культуру материальную, духовную, традиционно- бытовую, профессиональную и другие и их признаки. Под традиционной культурой этноса («традиционно - бытовая», «внепроизводственная культура») в научной литературе понимается «культура в сфере повседневного удовлетворения материальных и духовных потребностей людей» [202, с.136]. По словам Ю.В.Бромля именно традиционно- бытовая культура представляет «этническое ядро» культуры [202,с.140].

При классификации элементов этнической культуры необходимо также учитывать степень их устойчивости. Устойчивость в этнокультуре, по выражению Г.В.Палаткиной - «это традиция: элементы культурного наследия – идеи, ценности, обычаи, обряды, способы мировосприятия и т.д. – сохраняются и передаются от поколения к поколению» [27,с.41].

На рисунке 9, на границах этнической культуры в пределах этнического поля в содержании ВПО находятся и другие не менее значимые элементы, тесно связанные или влияющие на развитие этнической культуры, но, не относящиеся к ней. Например, ландшафт как явление природы, а, по выражению М. Херсковича, «культура – это часть человеческого окружения, созданного самими людьми» [203]. По мнению, Т.Г.Стефаненко, культура – это то, что не есть природа [203].

История отражает генезис этноса и его этнической культуры и входит в «этническое поле в содержании ВПО». Национально-психологические особенности этноса тесно связаны, однако как утверждает С.И.Королев «психический склад народа не есть его культура, но культура отражает психическую специфику народа» [204,с.39]. Следовательно, «этническое поле в содержании ВПО» помимо элементов этнической культуры содержит все своеобразие этнических и межэтнических процессов, но этнокультура является ее фундаментом, на основе которого зиждется этно и поликультурное образование.

Таким образом, внутренний структурный элемент имеет множество этнических единиц образования, которые находятся в тесной исторической и культурной взаимосвязи. Мы выделяем имплицитные (неявные) и эксплицитные (открытые) связи этнических единиц внутри подсистемы (содержания ЭК). Эксплицитные связи проявляются, например, между фольклором и традициями, обычаями. Ритуальные действия, совершаемые в обычаях и традициях, сопровождаются песнями, приговорами, потешками, причитаниями и другими различными фольклорными жанрами. Видимы связи традиции и религии, истории и региональных особенностей, национально-психологических особенностей и языка, а также этнического воспитания. Так, традиционный вид хозяйственной деятельности у казахов – скотоводство получило отражение в орнаментальном искусстве, ковроткачестве, резьбе по дереву, а также в народных знаниях – астрономии, зоологии, ветеринарии, биологии, народной медицине и т.д.

Имплицитные связи скрыты и проявляются лишь при аспектном анализе с использованием герменевтического подхода. Так, установление связей между национально-психологическими особенностями этноса и национальными играми и праздниками требуют изучения точек соприкосновения этих явлений.

В выделении содержательного наполнения ЭК мы также исходили **из теории ценностей**. В различных философских концепциях, западных и восточных, выделяют абсолютные и относительные, объективные и субъективные, идеальные и реальные, терминальные и инструментальные, индивидуальные и социальные, внутренние и внешние. Теория ценностей как

аксиологическое знание выделяет в иерархии ценностей две группы: материальные и духовные.

У каждого этноса как социальной группы сложилась своя система этнических ценностей. Г.К.Абдигалиева, исследуя проблему ценностей в истории философии, замечает, что в древнем буддийском сборнике изречений «Дхаммападе» говорится: «У того, кто почителен и всегда уважает старых» вырастают четыре дхаммы: жизнь, красота, счастье, сила» Слово «дхамма» выражает ценности индийской философии: это и нравственный долг, и добродетель [205,с.31].

Понятия «этнос», «культура» и «ценности» образуют понятие этнокультурные ценности. *Этнокультурные ценности включают в себя духовные явления и опредмеченные реальности, являющиеся продуктом разнообразной деятельности этноса, говорящем на одном языке, объединенном генетическим происхождением и укладом жизни.* Они составляют ментальность представителей этнической общности – образ мыслей, поведение субъектов этнокультурной среды, оказывают доминирующее воздействие на формирование и этническую социализацию личности. Этнокультурные ценности составляют основу этнопедагогики. Таким образом, мы рассмотрели внутреннее строение системы ЭК в содержании ВПО.

Вернемся к внешним структурным элементам ЭК и определим их связи как подсистемы. Эксплицитные и имплицитные связи характерны и для внешних структурных элементов ЭК в содержании ВПО – форм, каждая из которых представляет дидактическую единицу, т.е. определенный учебный предмет. Эксплицитные связи наблюдаются между учебными дисциплинами «Этнопедагогика» и «Этнопсихология», «Этнология», «Этнография» и др.

Имплицитные связи «Религиоведения» и «Этнологии» неявны, но при аспектном анализе мы обнаружим потенциально существующую связь между заповедями религии, ее благоговейным отношением к природе-матери, культом природных сил, язычеством и проблемами формирования экологического мышления у представителей этнической общности и т.д.

Таким образом, эксплицитные и имплицитные связи внешних структурных элементов ЭК можно представить как межпредметные связи и интегративные свойства учебных дисциплин, которые могут быть выражены сильно или слабо. Межпредметные связи указывают на неявно выраженную связь, а интегративные свойства дисциплин – на их активное взаимодействие. Выявление связей между этническими или дидактическими единицами в подсистемах ЭК представляют, на наш взгляд, огромный научный интерес.

Интегративные свойства внешних элементов в структуре ЭК в содержании ВПО схематично представлены на рисунке 10.

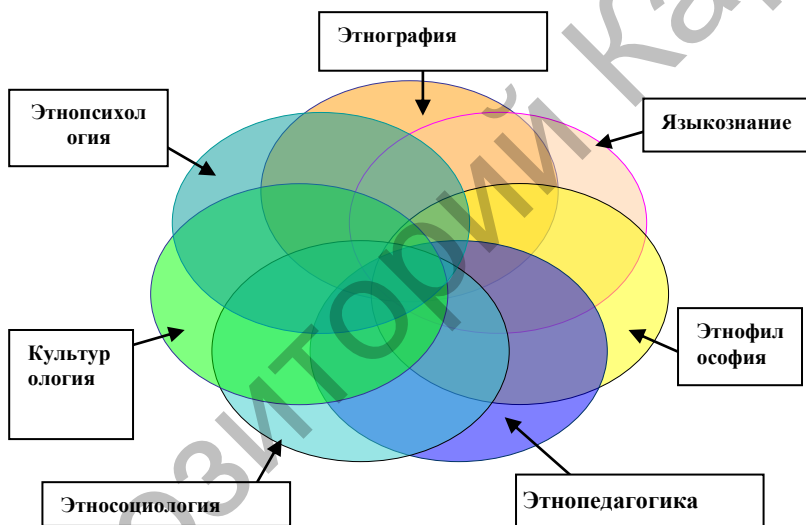


Рисунок 10 - Интегративные свойства дидактических единиц ЭК в содержании ВПО

На систему ЭК в содержании ВПО распространяется и принцип структурирования содержания образования - *дифференциация и интеграция компонентов* (в нашем исследовании – элементов ЭК) образования. Дифференциация – выделение учебных дисциплин как самостоятельных свойственна всем учебным предметам и отраслям знаний. Так, этнопедагогика и этнопсихология выделились из таких отраслей знания и

учебных дисциплин как педагогика и психология. Дифференциация была свойственна и педагогике как самостоятельной отрасли научного знания, отделившейся из лона философии в 17 веке. В свою очередь дифференцированные учебные предметы порождают другие курсы (например, «Казахская этнопедагогика», «Прикладная этнопсихология» и др.), тем самым, наполняя содержание новыми знаниями и создавая разнообразие форм.

В системе ЭК в содержании ВПО имеет действие и *принцип интеграции*. Посредством реализации данного принципа происходит взаимодействие учебных предметов. Данный принцип позволяет мелким дисциплинам интегрироваться в более крупные, при этом основное содержание сохраняется. Интеграция дисциплин – процесс в целом положительный, укрупнение дидактических единиц позволяет рационально использовать время, отведенное на изучение той или иной дисциплины, создавать спецкурсы, построенные на интегративной основе и др. Но, как показывает практика, не всякая интеграция дисциплин в отличие от дифференциации носит позитивный характер. Например, ранее изучавшаяся учебная дисциплина «История развития педагогической мысли Казахстана» трансформировалась в «Историю педагогики», где ее содержание в соотношении ко всему курсу сведено до минимума.

Принцип преемственности всех ступеней образования также присущ ЭК в содержании ВПО. Его преемственность со школьным образованием и дошкольным воспитанием обеспечивает устойчивость национально-культурных связей между поколениями.

Принцип содержательности организационных форм и методов обучения реализуется в проектировании технологии обучения, основанной на критериях отбора учебного материала и способов реализации поставленных целей.

Указанные принципы теории содержания образования использованы нами при разработке концепции формирования ЭК в содержании ВПО и технологии ее реализации.

Каждая система также предполагает внутренние связи и отношения между ее структурными элементами.

Связи внутри системы обусловлены, прежде всего тем, что внешние элементы структуры ЭК (формы – дидактические единицы) находятся в прямой зависимости от ее внутренних элементов (содержания – этнических единиц образования). Форма, как известно, – плоть содержания. Единство формы и содержания составляет целостность системы ЭК в содержании ВПО. С методологических позиций рассмотрение диалектической взаимосвязи содержания и формы в целом как философских категорий распространяется на исследуемый объект [48,434]. Во взаимосвязи содержания и формы ЭК, как внутренних и внешних структурных элементов его системы, ведущую, определяющую сторону составляет содержание, а формы – ту его сторону, которая модифицируется, изменяется в зависимости от содержания и конкретных условий существования объекта. Формы, в свою очередь, обладая относительной самостоятельностью, оказывают обратное воздействие на содержание: их соответствие и положительная оптимизация служит развитию содержания. Таким образом, между внешними и внутренними структурными элементами ЭК в содержании ВПО можно выделить следующий типы **связей**:

- **порождения**, обусловленные, тем, что содержание (совокупность этнокультурных элементов, этнические единицы образования) выступает как основание, породившее к жизни формы (учебные дисциплины – дидактические единицы ЭК);
- **взаимодействия**, характеризующие их диалектическое единство и целостность ЭК в содержании ВПО;
- **соответствия** содержания и форм ЭК, гарантирующие их дальнейшее развитие;
- **преобразования**, реализуемые путем непосредственного взаимодействия содержания и форм, в процессе которого они могут переходить из одного состояния в другое, вследствие этого может получить дальнейшее развитие содержание и возникнуть новые формы (интегративные дисциплины);
- **функционирования**, обеспечивающие реальное бытие ЭК в содержании ВПО, т.к. его структурные элементы объединены единством реализуемых целей (образовательных, воспитательных

и развивающих) и функций (лично и профессионально - ориентированных).

В связи с определением научных основ структурирования ЭК в содержании ВПО возникает вопрос, составляющий суть всего исследования: каким должен быть состав элементов рассматриваемой нами системы в содержании высшего педагогического образования, необходимый и достаточный для ее функционирования и удовлетворения потребностей общества, государства и личности как представителя определенной этнической принадлежности (субъекта этноса), гражданина государства, определенного региона и мира, а также субъекта профессиональной деятельности? Данный вопрос требует раскрытия целей и функций ЭК в содержании ВПО.

С точки зрения целеполагания содержание образования – это цель, которую должно реализовать учебное заведение в отношении каждого специалиста. Реализации этой цели служит содержание профессионального обучения. Напомним, что согласно теории В.С.Леднева, содержание образования - это триединый целостный процесс, характеризующийся усвоением опыта предшествующих поколений, воспитанием качеств личности и его развитием [141, 26]. Следовательно, этнический компонент в содержании ВПО реализуется также в этих трех плоскостях, но уже с этнокультурной и межкультурной спецификой. Кроме этого, цели ЭК в содержании ВПО должны отвечать запросам общества и в соответствии с этим целям высшего педагогического образования – формированию поликультурной личности будущего педагога, компетентной в профессиональном отношении.

Отсюда следует, что ЭК в содержании высшего педагогического образования согласно философскому закону субординации - подчинение одной системы метасистеме (системе более высокого уровня) - имеет следующие цели, направленные как на профессиональную подготовку будущего учителя, так и на его личностное развитие. (Таблица 2).

Любая сложодинамическая система требует исследования ее в трех плоскостях: предметной, исторической и функциональной, представляющих методологические ориентиры

системного подхода как целого. В связи с этим определим функции

ЭК, которые ориентированы на подготовку будущего педагога.

Выделение функций ЭК в содержании ВПО определяется социальной и профессиональной значимостью личности будущего педагога.

Таблица 2 - Цели формирования этнического компонента в содержании ВПО

Образовательные (усвоение опыта)	Воспитательные	Развивающие
1. Усвоение знаний на основе целостного представления о культурно-историческом наследии своей и других этнических общностей, их роли и места в системе общечеловеческих ценностей	2. Воспитание ценностно-ориентированной личности на основе утверждения духовно-нравственного наследия родного и других этносов, аккумулирующегося в культуре, языке, истории.	3. Развитие у будущих педагогов умений, способствующих трансляции национально-культурных ценностей своего и других этносов посредством содержания общего среднего и дошкольного образования и воспитания.

Анализ литературы по данному аспекту исследования открыл возможности для выделения функций ЭК в содержании ВПО. В содержании ВПО этнический компонент выполняет разнообразные функции, направленные на формирование личностных и профессиональных качеств будущего педагога. В качестве функций ЭК, ориентированных на формирование качеств будущего педагога выделим два основных их направления – **лично и профессионально ориентированные**. Функции ЭК определяются его целями и ориентированы на формирование целостной личности с учетом ее

индивидуальных, возрастных, этнопсихологических, профессиональных и др. особенностей.

К личностно-ориентированному направлению мы относим следующие функции, которые способствуют формированию личностных качеств индивида как субъекта этноса, гражданина государства, региона и мира:

- *культурообразующую* (рассматривает этнический компонент как составной элемент культуры в целом);
- *социализирующую* (обеспечивает вхождение индивида в полиэтничный социум);
- *развивающую* (реализует цели формирования ЭК);
- *идентификационную* (способствует идентификации личности будущего педагога с этносом, государством, регионом и миром).

Функции этнического компонента в содержании ВПО **профессиональной направленности** ориентированы на развитие качеств будущего учителя: *профессиональных компетенций как результата этнопедагогической подготовки и образования*. В этом направлении, на наш взгляд, важны такие функции:

- *регулятивно-информационная* (регулирует поток информации о культурах);
- *гносеологическая* (обогащает познавательную сферу будущего педагога);
- *профессионально-компетентностная* (ориентирует на формирование профессиональных качеств будущего учителя, его подготовку в соответствии с социальным заказом общества);
- *социально-транслирующая* (осуществляет преемственную связь поколений в передаче историко-культурного опыта посредством образования).

При этом мы акцентируем на том, что рассмотрение направленности функций ЭК в отдельности условно, так как согласно *целостному подходу* личность должна пониматься как сложная динамическая система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение. Согласно антропологическому подходу главное в личности - ее целостность. Все стороны личности взаимосвязаны и не существуют отдельно одно от другого. Главным среди других считается социальный аспект

личности - ее мировоззрение, направленность, которая выражена потребностями, интересами, мотивами, стремлениями, моральными качествами личности. Профессиональный аспект личности педагога также требует целенаправленного изучения в связи с его направленностью на данную специальность.

Таким образом, на основе анализа теоретико-методологических источников и концептуальных положений теории содержания образования, НРК, этнокультурного и этнопедагогического образования определены методологические подходы, научные основы структурирования ЭК в содержании ВПО, его цели и функции, что способствует рассмотрению определенных нами инновационных подходов к реализации теорий культурного плюрализма в системе высшего педагогического образования.

3.2 Инновационные подходы к реализации теорий культурного плюрализма в системе высшего педагогического образования

Система высшего образования стремительно входит в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается модернизацией образования в направлении отбора лучших мировых образцов, повышающих качество и конкурентоспособность специалистов.

Вместе с тем, учитывая национальную безопасность государства и ее граждан, система высшего образования Республики Казахстан не может принимать мировые новации, не отвечающие ее национальным интересам, не обеспечивающие суверенитет в политической, экономической и культурной сферах.

Использование зарубежных педагогических технологий в современных условиях, необходимость учета особенностей национальной специфики в образовании ставят перед высшей школой задачи разработки инновационных подходов к содержанию образования и перехода к эффективно-прогрессивной модели, включающей систему подготовки педагогических кадров.

С учетом адекватного реагирования на интенсивное развитие человеческой цивилизации в комплексе стратегических задач высшего образования нами выделяются следующие направления:

- воспитание у молодежи уважения к правам человека, а также принципам, провозглашенным в Уставе ООН;
- формирование у студентов гражданского, национального самосознания и уважения к национальной культуре, языку нациеобразующего этноса страны, культурам народа полиэтнического государства, мировым ценностям;
- воспитание толерантного сознания и культуры межэтнического взаимодействия;
- подготовка молодого человека к творческой деятельности в демократическом обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия, дружбы между народами;
- воспитания уважения к окружающему природному миру региона, государства, Вселенной;
- стимулирования потребности к системному социально-профессиональному и личностному самосовершенствованию.

В связи с указанными направлениями воспитания студенческой молодежи проблема формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования является особо значимой. Существующая практика формирования этнического компонента в содержании ВПО, порождает множество вопросов. В контексте нашего исследования мы попытались ответить на следующие вопросы:

- какие инновационные подходы к формированию ЭК в содержании ВПО могут удовлетворить когнитивно-ценностные потребности формирующейся личности и профессионала в условиях глобализации;
- на каких принципах должен структурироваться этнический компонент в содержании ВПО;
- какие дидактические условия оптимальны при формировании ЭК в содержании ВПО;
- какие качества личности и профессионала должен формировать ЭК в содержании ВПО;

- как технология проектирования ЭК может сочетаться с действующими ГОС ВПО и др.;

- какие критерии могут быть эффективными при отборе дидактического материала этнического компонента, включаемого в содержание педагогического образования;

- каково должно быть соотношение инвариативного и вариативного учебного материала ЭК в содержании ВПО.

Эти вопросы составляют содержание настоящей и следующей главы.

Предложим формулировку концепции формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования.

Данная концепция построена на идее поликультурности и регионализации образования и заключается в том, что на основе анализа теоретико-методологических источников, использования ряда методологических подходов (системно-структурного, личностно-деятельностного, культурологического, транспериферийного, аксиологического, этнопедагогического и др.), теории содержания образования определены и разработаны:

- научные основы, совокупность принципов и бинарная модель структурирования этнического компонента в содержании ВПО;

- инновационные подходы (региональный, кросскультурный и глобальный) и дидактические условия его формирования;

- блочно-модульная технология реализации данной концепции.

Определение методологических подходов, научных основ структурирования ЭК в содержании ВПО, изучение его эволюции, выявление потребностей социокультурной сферы РК и ведущих тенденций зарубежного опыта по изучаемой проблеме, позволило перейти к разработке инновационных подходов и принципов структурирования исследуемого предмета.

В последнее время в педагогической науке привычным стало использование понятий «инновация», «инновационные процессы», «инновационная деятельность», инновационные подходы. Инновационные процессы определяют сущность

многих позитивных трансформаций в системе образования, направленных на качество обучения и воспитания, создают лучшие условия для духовного развития индивидов и позволяют осуществить личностно-ориентированный подход к ним.

Понятие «инновации» (лат. in – в, novus - новый) впервые появилось в исследовании культурологов в XIX в. и означало введение элементов одной культуры в другую. В научный оборот термин «инновация» был введен

Й. Шумпетером и Г.Меншем в 30-е годы. В 80-е годы прошлого столетия проблема инноваций стала предметом исследования в педагогической науке.

Анализ литературы по проблеме исследования инновационных процессов дает основания заключить, что существуют различные уровни понимания инноваций: уточнение, конкретизация, дополнение, преобразование [206]. Первые три уровня отражают инновацию как приращение знания к уже известному, т.е. в новом присутствует элемент старого знания. Четвертый уровень - «преобразование» отражает нечто новое в чистом виде.

На любом уровне главным принципом инноваций выступает прогрессивное начало. Так, В.И. Загвязинский полагает, что к категории инноваций относятся не только идеи, подходы, методы, технологии, которые в педагогической науке в представленных сочетаниях не выдвигались, но и тот комплекс элементов, несущий в себе прогрессивное начало, который позволяет в современной ситуации эффективно решать задачи воспитания и образования. С этих позиций инновационный процесс, по его мнению, означает *«совершенствование образовательных практик на основе нововведений, или точнее говоря, на основе обогащения, видоизменения этих систем на базе инновационного развития или частичного изменения традиционных целей, содержания и средств образования»* [54,с.12].

Ш.Т. Таубаева рассматривает педагогическую инноватику с точки зрения науки как теорию нововведений, с точки зрения практики как инновационный процесс [206,с.230].

Использование инновационных подходов при разработке концептуальных основ формирования этнического компонента в

содержании ВПО и технологии ее реализации обосновано положениями Концепции высшего педагогического содержания РК о поликультурности и регионализации образования, на которые мы неоднократно ссылались. Этому также способствовало выявление потребностей социокультурной сферы РК, задач воспитания и образования личности в современных условиях глобализации.

Развитие инновационных подходов к формированию этнического компонента в содержании ВПО – региональный, кросс-культурный и глобальный в нашем исследовании обусловлено взаимодействием традиционных в педагогике методологических подходов. В связи с этим мы сочли необходимым рассмотреть целесообразность их использования в данной работе и показать их взаимосвязь. Выбор традиционных методологических подходов в разработке концепции формирования этнического компонента в содержании ВПО и технологии ее реализации обоснован спецификой нашего исследования.

Антропологический подход предполагает гармонизацию человеческого бытия, в том числе и в образовательном процессе. Антропологический подход в педагогике реализует концепцию человеческой индивидуальности в системе взаимосвязи с окружающим миром.

Антропологический подход как универсальный принцип изучения человека, позволяет исследовать процесс инкультурации, социализации личности в единстве ментальных, национальных и общечеловеческих систем. Именно в этих системах происходит передача сущности человеческого из поколения в поколение, осуществляется духовное становление личности.

Гуманистическая концепция личностно-ориентированного образования культурологического типа (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.) предполагает создание условий и стимулов, направленных на многовариантное обеспечение развития человеческой индивидуальности в системе взаимодействия с миром.

В данном исследовании антропологический подход рассматривается как фактор развития этнокультурного

направления образовательного процесса, включающего диалектическую взаимосвязь, единство общечеловеческих, казахстанских, национальных и региональных приоритетов, их взаимопроникновение, развитие и взаимодействие, толерантное и кросскультурное воплощение в содержании ВПО.

Личностно-деятельностный подход – (А.Н.Леонтьев, А.А.Асмолов, Ю.К.Бабанский, К.А.Абульханова-Славская, В.П.Беспалько, В.А.Сластенин, Е.Д.Божович, Л.М.Фридман, Д.Б.Эльконин, И.С.Якиманская и др.). Личностно-деятельностный подход способствует формированию социальных идентичностей и профессиональных компетентностей в учебном процессе. Соотносится с глобальной, центральной целью любой образовательной системы - развитием личности в единстве ее интеллектуального, эмоционально-волевого, и таких ее личностных качеств, как ответственность, свобода, толерантность, гражданственность, патриотизм и др. поведенческих аспектов посредством как содержания, так и организационно-управленческих форм образования. В реализации этого подхода проявляется гуманистическая направленность формирования социальных и личностных идентичностей и компетентностей будущего педагога.

Системный подход считается основной стратегией научного исследования и ориентирует исследователя на раскрытие целостности явления и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного явления и сведение их в единую теоретическую картину. В нашем исследовании использован **системно-структурный подход** (Т.П.Щедровицкий, И.И.Блауберг, Э.Г.Юдин, В.П.Беспалько, А.М.Субетто и др.), согласно которому каждое относительно целостное образование можно рассматривать как систему со сложной структурой. Это позволило нам подойти к изучению сущности ЭК в содержании ВПО как системе, функционирующей в метасистеме (содержании ВПО). Применение системно-структурного подхода обосновало выделение внешних и внутренних структурных элементов ЭК – содержания и формы, целостность которых составляет сущность ЭК в содержании ВПО.

Параллельно с системным подходом основу исследования составляет **культурологический подход**, продуктивность которого ориентирована на необходимость выбора среди множества точек зрения на сущность понятия «культура», «национальная культура», «этническая культура», «этнокультурное образование» и других понятий и исходных позиций, адекватных постановленным целям и задачам (Е.Н.Шиянов, Ж.Ж.Наурызбай, М.Е.Ержанов, М.Х.Балтабаев, В.К.Шаповалов, Е.В. Бондаревская, В.В.Сериков, И.С. Кон, Н.Б. Крылова, С.В. Кульневич и др.).

Этнический компонент в содержании ВПО в контексте культурологического подхода – важнейшая ее часть и основной канал трансляции национально-культурных ценностей. Культурообразующая функция образования ЭК служит высокой цели – формированию личности как носителя и творца культуры и субъекта этноса и всего человечества.

С точки зрения представителей культурологического подхода в образовании смысл традиций состоит в том, что они сохраняют и передают, делают привычными идеи, взгляды, вкусы, обычаи, порядки, правила поведения. Однако отношение человечества ко многим ценностям изменяется. В первую очередь, меняется смысл ценностей, т.е. личное отношение к ним.

В связи с этим культурологический подход к изучению разнообразных явлений жизнотворчества человека особенно важен в современный период, когда парадоксальность ситуации продиктована «культурным прорывом» как следствием информационной и научно-технической революции, но при сложившихся возможностях в целом остается практически нерешенной проблема формирования высокоразвитой духовной личности.

И.А. Гобозов высказывается по этому поводу: «никогда человечество не имело таких возможностей для обогащения культурного мира индивидов. Но никогда общий интеллектуальный уровень людей не падал так низко, как в настоящее время» [207].

Культурологический подход позволяет ориентироваться на взаимодействие культур и определить возможности ЭК в содержании ВПО как условие и средство разрешения

противоречий между глобальным и локальным в эпоху транзитного общества.

Логико-исторический подход – (С.В.Куликова, К.Б.Жарикбаев, С.К.Калиев, К.Кунантаева, А.Н.Ильсова, Г.К.Ахметова и др.) позволяет выявить генезис ЭК в содержании ВПО, определить источники его возникновения и опираясь на теоретические и архивные источники, отобразить эволюцию в определенных периодах общественного развития Казахстана. Данный подход помогает проследить основные тенденции развития ЭК в содержании ВПО Казахстана в целом, выяснить причины и факторы его стимуляции и развития.

Аксиологический подход - (Л.А.Степашко, Е.С.Волков, Е.П.Шастина, Г.К.Нурғалиева, К.Нурланова, А.К.Ахметов и др.) ориентирует на изучение ЭК в содержании ВПО как социокультурного феномена с точки зрения имеющихся в нем возможностей удовлетворения потребностей титульного этноса РК, этнических групп в многонациональном государстве и мирового сообщества, сохранения этнокультурных ценностей и определения оптимальных путей сочетания интересов всех субъектов образовательного пространства. Аксиологический подход содействует выявлению ценностного потенциала этнических культур.

Степень осознания личностью общечеловеческих и национальных ценностей зависит от состояния его сознания, так как факт установления ценности той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе оценки ее личностью. Сознание направлено на анализ разных сторон, прежде всего, «Я» личности студента и его будущей профессиональной деятельности. Оно призвано определять границы и перспективы личностного смысла, т.е. внутренне мотивированного, индивидуального значения для субъекта того или иного действия. От уровня развития личностного сознания студента зависит возможность его самоопределения и самореализации в профессиональной деятельности.

Этнопедagogический подход впервые был обоснован Г.Н.Волковым и развит учеными стран СНГ, в том числе и отечественными педагогами - О.Д.Мукаевой, М.Б.Кожановой, М.Г.Харитоновым, Т.Н.Петровой, С.А.Узакбаевой,

К.Ж.Кожаметовой, К.Болеевым, Ж.Асановым, Р.К.Дюсембиновой, А. Табылдиевым и др. В данной работе он играет главную роль, т.к. этнический компонент в содержании ВПО рассматривается именно с позиции его этнопедагогической направленности. Этнопедагогический подход, по мнению Г.Н.Волкова, исследует педагогический процесс как явление естественно-историческое. Он замечает, что рассмотрение человеческого пути как полного педагогического цикла: человек рождается внуком, умирает дедом, расширяет границы педагогического процесса.

В нашем понимании этнопедагогический подход универсален потому, что, подчеркивая богатое наследие педагогических культур разных народов, он проявляется в диалектике общечеловеческого и национального. Использование этнопедагогического подхода в нашем исследовании позволяет рассматривать будущего педагога как субъекта этноса и человечества в целом на определенном пути его развития, в профессиональном и личностном становлении, а также проследить влияние идей национального и общечеловеческого на его духовно-нравственное формирование.

Наряду с этнопедагогическим подходом в научных исследованиях используется этнодидактический подход, обоснованный Ф.Г.Ялаловым. Определяющим началом в обосновании методологии этнодидактики является решение проблемы сочетания общечеловеческого и национального начал в обучении. В настоящем исследовании мы опирались на стержневое положение этнодидактического подхода к формированию этнического компонента в содержании ВПО, а именно: он должен содержать этнокультурный, поликультурный и межкультурный элементы. В отличие от этнопедагогического подхода, который охватывает весь педагогический процесс (учебный и воспитательный), этнодидактический подход ориентирован на процесс обучения и его воспитывающую функцию обучения. В связи с этим для нас актуален этнодидактический подход, т.к. мы исследуем именно дидактические аспекты этнического компонента в содержании ВПО, который обладает этнопедагогической направленностью.

Транспериферийный подход (Н.А.Абдуллина, С.П. Ахтырский, Т.А. Айзатулин, М.Л. Астапенко, Д.Н. Замятин, И.В. Мостовая, А.Л. Скорик, П.Л. Лукичев) трактуется учеными как методологический принцип исследования особенностей менталитета, и определяющий культуросообразные ориентиры для поиска приемлемых той или иной этнической общностью жизнеустройства и преодоления проблем восприятия нового и его адаптации, совместимости «старой» и «новой» ценностных шкал, духовной платы за ожидаемый успех планируемых перемен, смысловой перспективы и установления ограничений культурной ассимиляции.

Под транспериферийностью в научной литературе понимается относительно самостоятельная административно-территориальная единица государственного деления (региона, области, края, района). Каждая такая единица в своем развитии имеет культурно-историческую, экономическую, социально-политическую специфику и традиции. Транспериферийный подход содействует изучению этнорегиональных особенностей ЭК в содержании ВПО и способов их трансляции в систему школьного образования для формирования этнической, гражданской позиции и региональной компетентности будущих педагогов.

С.П.Ахтырский так поясняет основную идею транспериферийного подхода: «наше общество приобретало в процессе развития организационные уплотнения (политические, экономические, культурные) не только в государственных центрах (столицах), но и на «периферии» (в провинции)»[208]. Провинции также обладают социокультурной *самостью*. В аргументации данного утверждения приводится теория становления геокультурных образов Д.Н. Замятина.

В соответствии с теорией Д.Н.Замятина любое локальное пространство имеет собственный геокультурный и одновременно образно-географический потенциал. Под геокультурным образом он понимает систему наиболее мощных, ярких и масштабных геопространственных знаков, символов, характеристик, описывающую особенности развития и функционирования тех или иных культур и или цивилизаций в глобальном контексте [209].

Таким образом, транспериферийный подход – это подход к культуре как к системе знаков, объединяющей культурную общность. Использование транспериферийного подхода в совокупности с теорией культуры как знаковых множеств позволяет понять генетические связи и природу ЭК, его место в системе культуры в целом и наметить пути его дальнейшего развития.

Герменевтический подход - (М.Хайдеггер, Г.Гадамер, Ю.Борев, В.Дильтей и др.) важен в настоящем исследовании с точки зрения интерпретации функций ЭК в содержании ВПО, позволяющих рассматривать его возможности в формировании поликультурной личности педагога в соответствии с запросами современной теории и практики.

Герменевтическая методология интериоризации этнокультуры является основой становления личности в поликультурной среде, представляя духовные константы этнических культур. Герменевтический подход способствует проникновению в смысловое содержание этнокультурных явлений как системы этнопедагогических ценностей. Значение герменевтического метода в исследовании сущности этнического компонента в содержании ВПО заключается в том, что в его дидактических единицах в знаково-символической форме зафиксирована психологическая, эстетическая, историческая, этическая, педагогическая и научная информация. Она представляет собой особые тексты (поговорки, пословицы, загадки, песни, сказки, легенды, мифы, предметы материальной культуры и т.д.), которые требуют особых методов исследования.

Компетентностный подход (А.С.Белкин, П.Я.Гальперин, Э.Ф.Зеер, В.В.Краевский, М.Н.Скаткин, Ш.Т.Таубаева, Б.Т.Кенжебеков и др.) - ориентирован в данном исследовании на результат образования, причем в качестве него рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Использование компетентностного подхода в нашем исследовании связано с необходимостью формировать поликультурную личность будущего педагога в соответствии с реалиями современной действительности – полиэтническим фактором, выходом на международное образовательное пространство и потребностями

государства, этноса в патриотическом и этнокультурном воспитании детей и молодежи.

Реализация компетентного подхода в нашем исследовании особенно важна, т.к. процесс обучения профессиональной деятельности будущего педагога является не только педагогическим процессом, который строится как целенаправленное взаимодействие субъекта и субъекта-объекта, необходимое для обеспечения его профессионального роста, но и является внутриличностным процессом, в результате которого происходят действительные изменения сознания, преобразуются знания, умения, навыки, опыт, мотивы, позиции, что в комплексе позволяет достичь определенных успехов в будущей профессиональной деятельности.

Социально-ролевой подход (Н.М.Таланчук, О.Л.Кустова, М.О.Кондратьев и др.) выявляет профессиональную значимость личности будущего педагога в формировании нравственно-зрелого подрастающего поколения. Определяет социальные роли будущего педагога как представителя профессиональной деятельности и определенных социальных групп – этноса, жителя региона, гражданского общества и человечества. Реализация социально-ролевого подхода в организации процесса формирования поликультурной личности педагога позволяет максимально приблизить процесс обучения в вузе к потребностям социокультурной сферы РК и обеспечить формирование у них установки на необходимость овладения требуемым уровнем социальной идентичности и профессиональной компетентности.

Полисубъектный (диалогический) подход (М.М.Бахтин, А.А.Ухтомский, Л.В.Буева и др.) как методология гуманистической педагогики в настоящем исследовании акцентирует внимание на специфику поликультурного, регионального социума и позволяет определить диалогические стратегии перехода в мировое культурно-образовательное пространство. Позволяет наметить перспективы взаимодействия субъектов образовательного процесса в различных геокультурных масштабах.

Синергетический подход (З.Ж.Жанабаев, П.Анохин, Е.Князева, С.Курдюмов, И.Пригожин и др.) позволяет

рассматривать механизмы самоорганизации ЭК как сложной динамической системы, которой присущи основные проявления синергетики: открытость, нелинейность, неравновесность. Как открытая система она способна постоянно обмениваться содержанием (информацией) с окружающей средой и иметь как источники, так и стоки энергии. Так, передаваемый из поколения в поколение социальный опыт и культурное наследие народа доходит до поколений не в полном объеме, что-то исчезает, теряется. Нелинейность может быть рассмотрена как многоаспектность содержания ЭК и способность перехода системы или ее частей из одного состояния в другое (национальная культура – в мировое достояние человечества, плюрализм этнокультурного образования). Неравновесность ЭК в содержании ВПО можно определить как состояние открытой системы, при которой происходит изменение образовательных параметров, ее состава, структуры и др.

Целостный подход - (В.С.Ильин, В.А.Сластенин и др.) как развитие системного подхода учитывает природу человека, его сложнодинамической системы со свойственной ему целостностью и взаимодействием интегративных характеристик. Целостный подход в контексте исследования проблемы формирования ЭК в содержании ВПО позволяет рассматривать совокупность социальных идентичностей в структуре поликультурной личности будущего педагога, а именно: этнической, гражданской (казахстанской), планетарной. С точки зрения профессионального аспекта поликультурной личности будущего педагога целостный подход рассматривает региональную, этнопедагогическую, межкультурную компетентность как составляющие его профессиональной компетентности. Целостный подход в отличие от функционального, который рассматривает явления действительности в отдельных, не связанных между собой результатах, подводит к пониманию многогранных связей социального и профессионального аспектов личности педагога как феномена целостности и неделимости.

Комплексный подход способствует организации системы работы по изучению особенностей функционирования ЭК в содержании образования и воспитания, в целом, требований к его

содержанию и структуре со стороны практики на основе реализации принципа преемственности в комплексе: детский сад – школа – вуз. Учебно-методическое обеспечение спроектированной блочно-модульной технологии реализации концепции формирования ЭК в содержании ВПО также нашло свое выражение в комплексном подходе к разработке учебных материалов, среди которых спецкурсы, программы и другие материалы.

Предметно-ориентированный подход позволяет использовать образовательный и воспитательный потенциал учебных курсов в системе ГОСО, относящихся к внешним структурным элементам ЭК в содержании ВПО. Оптимальный отбор содержания учебного материала помогает достичь эффективных результатов в формировании какого-либо качества личности.

Указанные подходы позволяют увидеть малоисследованные аспекты гносеологии в контексте проблемы исследования и обосновать новые подходы в изучении проблемы формирования ЭК в содержании ВПО, а именно: **региональный, кросс-культурный, глобальный**, что определяет дальнейшие перспективы в образовательном процессе по данному направлению.

Интуитивное предвидение в науке должно быть обосновано фактами, аргументировано ходом социально-исторического процесса развития современного общества, что определило в настоящем исследовании обоснование инновационных подходов к формированию ЭК в содержании ВПО.

Кросс-культурный, региональный и глобальный подходы к формированию ЭК в содержании ВПО рассматриваются нами как развитие традиционных методологических подходов культурологического, полисубъектного, этнопедагогического и транспериферийного подходов, в основе которых находят выражение идеи поликультурности и регионализации образования. Однако это не означает, что использование других подходов в настоящем исследовании не находит взаимодействия с определенными нами инновационными подходами (кросс-культурным, региональным и глобальным).

При этом следует заметить, что для нашего исследования большое значение имеют теоретическое положение о макро и микрометодологических подходах, предложенных Ш.Т.Таубаевой, в связи с чем, мы имеем основания рассматривать определенные нами подходы (кросс-культурный, региональный и глобальный) как специальные (частного уровня) подходы, используемые в данном исследовании [88].

В нашем исследовании культурологический подход играет главенствующую роль как способный вмещать в себя существующие культурные смыслы и одновременно производить новые. В связи с этим мы рассматриваем кросс-культурный подход в этнопедагогическом аспекте. Термин «кросс-культура» и «кросс-культурная педагогика» появился в 90 – ые годы XX века. **Кросс-культурный подход** характеризует процесс пересечения сосуществования различных культур в полиэтническом пространстве. В результате этого процесса мы наблюдаем, характеризуем и изучаем такое явление как поликультурное образовательное пространство, которое с одной стороны, наполнено общечеловеческими ценностями: гуманизм, природосообразность, т.е. связаны с воспитанием и обучением. Эта цель ассоциируется с emic подходом (высокие нравственные идеалы чести, добра и т.д.; с другой стороны, проникнута специфически традиционно-этническими элементами культуры быта, общения и т.д.

Если в этнопсихологии кросскультурный подход, (кросс-культурная психология) означает «изучение сходств и различий в психологии индивидов, принадлежащим к разным культурным и этническим группам; связей психологических различий с социокультурными, экологическими и биологическими особенностями, а также - изучение современных изменений этих различий» [204], то в педагогике он имеет цель, направленную на изучение в культурах тех уникальных феноменов этнокультуры, которые связаны с воспитанием и обучением. Эта цель ассоциируется с emic (специфический) методологическим подходом. В связи с этим кросс культурный подход наиболее часто используется в этнопсихологии и этнопедагогике.

Региональный подход создает условия для восприятия будущим педагогом природных и общественных явлений того

региона, в котором он проживает, в котором будет осуществляться его педагогическая деятельность. Региональный подход учитывает разнообразные факторы окружающей среды: ландшафт, промышленную сферу региона, этнокультурные традиции и другие. Региональный подход наполняет конкретным содержанием процесс учебно-воспитательной деятельности педагога по изучению той территории и его субкультуры, которая определена как «родной край», «родной город» и т.д. Региональный подход, по мнению Ю.В.Бромля, позволяет выделить локальные общности культуры (локальные культуры), в том числе этнические и историко-этнографические общности [202,с.103].

Принципы природосообразности, культуросообразности и народности (Я.А.Коменский, Ф.А.Дистервег, К.Д.Ушинский), этнопедагогические постулаты (Г.Н.Волков), теория культурно-исторической обусловленности (Л.С.Выготский) и экологии личности (Б.Т.Лихачев) выступают методологической основой регионального подхода к содержанию высшего педагогического образования, о котором сказано в «Концепции высшего педагогического образования РК». Современный региональный подход опирается на культуротворческий смысл образования в подготовке будущих педагогов. Целенаправленное изучение исторических, национально-культурных, экологических, экономических, географических и других аспектов региона формирует патриотизм, гражданскую и этническую идентичность личности, активизирует познавательный интерес к изучению истории и культуры других регионов Казахстана.

Глобальный подход все чаще проявляется в философских и педагогических исследованиях и продиктован интеграционными процессами, а также глобальными проблемами выживания человечества. В настоящее время термин «глобалистика», тесно связанный с глобальными проблемами человечества активно используется в научных исследованиях.

Глобалистика - это «совокупность научных исследований, направленных на выявление сущности глобальных проблем или проблем, затрагивающих интересы человечества в целом и каждого отдельного человека, и поиск путей их преодоления. В более широком смысле термин употребляется для обозначения

междисциплинарной области философских, политологических, социальных и культурологических исследований различных аспектов глобальных проблем, включая полученные результаты, а также практическую деятельность по их реализации как на уровне отдельных государств, так и в международном масштабе»[210].

Цель глобального подхода в нашем исследовании - интегрировать знания о педагогической культуре народов мира, синтезировать их народный опыт воспитания. Эта цель ассоциируется с etic методологическим подходом и проявляется в росте интереса к поиску универсалий.

Генерировать универсальную общечеловеческую педагогику, валидную для всех народов сложно, но такие попытки уже наблюдаются в Российском центре глобального образования.

Этнопсихологи считают, что когда изучаются культуры сами по себе, то речь идет об эмик-элементах, когда же они сравниваются, то появляются основания для выявления этик-элементов, т.е. универсальных элементов культур. Универсальные воспитательные элементы есть у каждого народа, но формы их проявления в этнической культуре могут быть разными. В связи с этим региональный (как субкультура конкретного региона), кросскультурный и глобальный подходы имеют точки соприкосновения как эмик и этик подходы.

Итак, глобальный подход к содержанию образования будущих педагогов основан на потребности иметь широкообразованных, многосторонне компетентных специалистов. Для нас важной в системе глобального образования является идея личной ответственности каждого человека за все, что происходит в природном и социальном мире планеты. Воспитание новой культуры личности является важнейшей задачей глобального образования.

Все рассмотренные выше методологические подходы, как традиционные (общие), так и специальные (инновационные), не только взаимодействуют, но взаимодополняют друг друга, способствуя обоснованию концептуальных основ формирования этнического компонента в содержании ВПО и технологии ее реализации. Данные методологические подходы являются для

нашего исследования важным теоретическим базисом и выступают необходимыми условиями при решении поставленных нами исследовательских задач.

Вопрос о соотношении подходов и принципов еще не совсем отчетливо проясняется в педагогической литературе. Однако превалирует мнение, что методологические принципы реализуются в рамках различных методологических подходов. Принципы, как известно, выступают результатом развития научного знания. Как показал анализ теоретических источников, учеными выделяются методологические принципы, в зависимости от объекта, цели и специфики исследования. В связи с этим считаем, что при определении принципов структурирования ЭК в содержании ВПО в условиях РК, следует исходить не только из основных принципов теории содержания образования, но, прежде всего, из концептуальных положений нормативных документов об образовании и воспитании и программной статьи первого Президента РК Н.А.Назарбаева[211-217].

По мнению отечественного методолога Ш.Т.Таубаевой, принципы позволяют: выделить проблемы педагогического исследования, определить стратегию и основные способы их разрешения; дать анализ всей суммы образовательных проблем и установить их иерархию (порядок значимости; осуществлять прогнозирование) [88,с.113].

Помимо общих принципов структурирования содержания образования (В.С. Леднев), которые применены нами к исследуемому предмету, целесообразно дать характеристику совокупности обоснованных в контексте исследования принципов. Их характеристика приводятся в таблице 3.

Представленная в таблице 3 совокупность принципов, как и инновационные подходы, являются системообразующим звеном в разработке концепции формирования ЭК в содержании ВПО и технологии ее реализации.

Таблица 3 – Совокупность принципов структурирования ЭК в содержании ВПО

Принципы структурирования ЭК в содержании ВПО	Характеристика принципов и обоснование их использования
Общефилософский принцип общего, единичного и особенного;	Основан на материалистической диалектике соотношения общечеловеческого и национального в культурах и воспитательных традициях народов. Позволяет определить, в какой мере цели, задачи и содержание ВПО, и в частности его этнический компонент, технология обучения ориентированы на формирование этнической, гражданской и планетарной идентичности будущих педагогов и составляющих его компетентностей: региональной, этнопедагогической и межкультурной.
принцип этнопедагогической направленности ЭК в содержании ВПО;	Выявляет его аксиологический и воспитательно-образовательный потенциал. Данный принцип указывает на специфику педагогической деятельности и определяет воспитывающую функцию ЭК в содержании обучения.
принцип развития этнокультурной самоидентификации личности педагога;	Целенаправленные соотнесения собственного «Я» на личностном уровне с образом своего народа структурируют национальное самосознание, делают его функциональным, способствуют развитию толерантного мышления на основе приобретения когнитивного опыта в процессе аккультурации. Данный принцип включает учет индивидуальных и этнопсихологических особенностей личности, ее творческого развития как субъекта этноса.
принцип	Средоточие на систематическом

культуросообразности, народности, природосообразности воспитания и обучения;	постижении действительного уклада и устройства народной культуры, форм и механизмов ее преемственности; научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов.
принцип регионализации образования;	Основан на включении в образовательный процесс региональных особенностей истории, культуры и др.
принцип развития национального, гражданского и толерантного сознания личности (этнической, культурной и конфессиональной);	Формирование позитивного отношения к своему этносу, его культуре, государству как поликультурного сообщества, представителям других этнических групп и этносов и их культурам.
принцип учета параметров образовательного процесса;	Учитывает особенности профессионального образования будущих педагогов.
принцип учета целостной структуры личности педагога;	Способствует рассмотрению структуры личности с позиций целостного подхода.
принцип ориентации ценностей ЭК на духовно-нравственное развитие личности;	Обуславливает взаимосвязь этнических ценностей с нравственным развитием личности
принцип развития профессиональных компетенций;	Указывает на компетентный подход к формированию поликультурной личности будущего педагога.
принцип восхождения личности будущего педагога от этнокультурного к поликультурному и глобальному образованию;	Основан на закономерности: поликультурное и глобальное образование эффективно лишь на основе этнокультурного.
принцип ориентира на специфику учебного предмета.	Позволяет учитывать специфику предмета в структуре этнического компонента в содержании ВПО.

Методологические подходы и совокупность принципов ориентируют на разработку дидактических условий,

необходимых для формирования этнического компонента в содержании ВПО.

3.3 Обоснование дидактических условий формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования на основе теорий культурного плюрализма

Любое дидактическое исследование, относящееся к сфере высшего профессионального образования, направлено на формирование личностных и профессиональных качеств будущего специалиста в той или иной области.

Б.С.Гершунский утверждает, что в сферу философского осмысления в первоочередном порядке должны войти следующие объекты, имеющие основополагающее значение для развития образования: человек – социум – образование – науки об образовании – учитель (преподаватель, воспитатель) [81, с. 82-83].

Личность воспитателя – одна из важных проблем педагогики. Реализация социального заказа общества и государства требует набора личностных качеств учителя, от которых во многом будет зависеть воспитание подрастающего поколения. От личности учителя зависят и его педагогические взгляды. По этому поводу Ю.П.Азаров отмечает, что проблема формирования личности учителя крайне важна, поскольку накладывает определенный отпечаток на воспитуемых.

Личностно-ориентированный подход в исследованиях получил широкую разработку в трудах ученых (Е.В. Бондаревская, И.С.Якиманская, В.В.Сериков и др.). Личностно-ориентированный подход невозможно реализовать без учета этнического компонента в содержании образования и эффективных технологий, без разрешения противоречий между социализацией и этнокультурной идентификацией, осознанием себя субъектом определенной культуры. Как верно заметила А.Г.Комарова «в каждом конкретном случае передается не культура вообще (не «абстрактная культура»), а именно этническая культура, в результате чего в процессе социализации

отдельной личности происходит воспроизводство этноса как социокультурного единства» [84, с. 212].

В связи с этим личностно и профессионально-ориентированные направления функций ЭК в содержании ВПО, определенные нами приобретают особый смысл.

Соответственно этому, отправной точкой нашего исследования является два основных концепта, согласно одному из которых будущий учитель рассматривается нами как субъект этноса, гражданин РК, житель определенного региона и Мира. Второй концепт распространяется на профессиональную компетентность учителя в вопросах социокультурной, национальной и межэтнической сферы в условиях полиэтнической образовательной среды, что содействует успешной реализации его профессионального опыта. С этими концептами мы связываем проблему формирования ЭК в содержании ВПО, т.к. предметом современной дидактики является обучение человека как средство его образования и воспитания.

Исследование сущностных характеристик рассматриваемого феномена, его научных основ, совокупности принципов структурирования, выявление генезиса и современных потребностей социокультурной сферы РК, а также изучение зарубежного опыта по данной проблеме позволили определить *дидактические условия* формирования этнического компонента в содержании ВПО, под которыми мы понимаем *определенный набор требований как к отбору учебного материала исследуемой части содержания образования, так и к организации педагогического процесса в вузе, позволяющих обеспечить эффективность и успешность намеченной цели исследования.*

При определении дидактических условий формирования ЭК в содержании ВПО мы исходили из цели и задач «Концепции высшего педагогического образования РК», согласно которой цель высшего педагогического образования в РК рассматривается как «подготовка профессионально компетентного педагога новой формации, способного творчески подойти к решению проблем становления, развития личности школьника», а одна из задач состоит в том, чтобы «максимально использовать возможности дисциплин общеобразовательного цикла, учебных предметов

вуза для формирования поликультурной личности студента с развитым мировоззрением и мышлением» (курсив наш – М. Ш.) [1]. Учитывая также потребности социокультурной сферы РК, входящей в мировое образовательное пространство, нами будут обоснованы следующие дидактические условия формирования этнического компонента в содержании ВПО:

Первое условие: целенаправленность этнического компонента в содержании ВПО на формирование поликультурной личности будущего педагога.

Второе условие: установка личности будущего педагога на освоение им социальных ролей как субъекта этноса, гражданина РК, жителя определенного региона и мира средствами этнического компонента в содержании ВПО.

Третье условие: ориентация содержания ВПО на компетентностное развитие будущего педагога средствами этнического компонента.

Четвертое условие: соответствие структуры этнического компонента в содержании ВПО целостному формированию поликультурной личности будущего педагога.

Рассмотрим **первое дидактическое условие:** целенаправленность этнического компонента в содержании ВПО на формирование поликультурной личности будущего педагога;

Целенаправленность ЭК в содержании ВПО на формирование поликультурного учителя рассматривается в соответствии с социальным заказом государства и потребностями полиэтнического общества, личности на основе общенациональных целей образования, представленных в ГОСО РК. Основные общенациональные цели образования направлены на:

- определение стратегических приоритетов развития национальной модели образования, интегрированной в мировое образовательное пространство и удовлетворяющей потребностям общества в высококвалифицированных кадрах;
- удовлетворение интересов общества, государства и личности в получении качественного высшего педагогического образования;

- обеспечение условий для овладения гуманитарной культурой, этическими и правовыми нормами, регулирующими отношения человека к человеку, обществу, окружающей среде, культурой мышления и умениями на научной основе организовать свой труд, приобретать новые знания;

- создание условий для получения полноценного и качественного профессионально-педагогического образования, профессиональной компетентности в области педагогики и частных методик, выбора студентами индивидуальной траектории образования.

Иерархия целей этнического компонента в содержании образования как набора дидактических единиц, отражающих этническую специфику, отвечает целям циклов общеобразовательных, базовых, профилирующих дисциплин по высшему педагогическому образованию.

Общие цели формирования этнического компонента в содержании ВПО (образовательные, воспитательные и развивающие) в таблице 2. Из таблицы видно, что они ориентированы на развитие поликультурной личности будущего педагога.

Второе дидактическое условие: *установка личности будущего педагога на освоение им социальных ролей как субъекта этноса, гражданина РК, жителя определенного региона и мира средствами этнического компонента в содержании ВПО.* Оно обладает повышенной сложностью в силу его многоаспектности и объемности, что требует подробного его изложения.

Антропологический подход К.Д.Ушинского к формированию личности выражается в его, ставшей классической, фразе: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»[50]. Установка личности на освоение социальных ролей требует раскрытия ее субъектных позиций в социуме.

Одной из особенностей системы образования в решении проблемы гуманизации общества является то, что в ней действует конкретный социокультурный этнический феномен. В педагогический процесс вуза, школы включены реальные люди –

преподаватели, студенты, учителя, учащиеся, их родители, осознающие свою этническую принадлежность.

В связи с этим возрастает роль учителя, как фигуры, способной оказать существенное влияние на идентификацию личности ученика, на его этническую идентичность, гражданское воспитание и культуру межэтнических отношений. Учитель как транслятор и субъект самобытной национальной культуры должен обладать мировоззренческой, профессиональной и нравственной зрелостью. В связи с этим рассмотрим понятие «личность» в данном аспекте, применительно к учителю.

Каждый человек, являясь личностью, в то же время является представителем определенного этноса, т.е. выступает в системе «личность-общество» как социальная единица - родовой индивид. Личность является носительницей этнических и культурных особенностей своего этноса. Она употребляет имена собственные, типичные для данной этнической общности, имеет определенный этнический тип, (физическую внешность, типичную для его этнической общности), использует мимику, жесты, позы, характерные для поведения, свойственной ему этнической общности.

Зарубежные этнопсихологи используют понятие «этническая личность», первым вариантом которого было представление о «базовой личности».

Базовая личность, по утверждению А.Кардинера и сторонников школы «Культура и личность» (Р.Линтон, К.Дьюба, А.Инкелес), основная личностная структура, формируемая данной культурой. Теория «базовой личности» явилась следствием влияния идей культурного детерминизма Боаса и некоторых положений неопрейдизма, который впоследствии сменила другая теория в этнопсихологии США – «модальной личности» [218,с.14].

В отличие от базовой личности, которая выявлялась описательными методами, модальная личность устанавливалась статистическим путем, с помощью определения частоты встречаемости каких-то профилей личности, в рамках той или иной культуры. По выражению Дж. Хонигмана - модальная личность – «... продукт взаимодействия биологического наследия человека (его врожденных способностей) и жизненного опыта

членов группы, который обуславливает форму выражения этих способностей, и управляет ими» [210].

Современные представления относительно этнической личности отражены в системе понятий, предложенных украинским этнопсихологом Н.Шульгой.

Ученый различает два основных подхода к изучению этнических феноменов: общественно-групповой и личностно-типологический. В рамках первого подхода этнос рассматривается как самостоятельный социальный субъект, имеющий определенную внутреннюю структуру. В основе личностно-типологического подхода лежит представление о том, что принадлежность индивида к этнической общности, приобщение к ее жизнедеятельности формирует в нем устойчивые черты, которые становятся типичными для всех или большинства членов конкретной общности. Личностно-типологический подход предусматривает возможность существования нескольких типичных личностей. Главными категориями подхода Н.Шульги стали понятия «этнической модели личности» и «этнического типа личности» [219,с.159].

Этническая структура личности рассматривается этнопсихологом В.Г.Крысько как иерархически построенная совокупность черт личности представителя определенной национальной общности, отражающая ее внутреннее содержание и влияющая на действия, поступки и поведение человека [179,с. 301].

Ю.В.Бромлей, Г.А.Станчинский и другие используют понятие «этнофор». Понятие «этнофор» трактуется как индивидуальный носитель определенной этнической культуры и национальной психики [202; 89].

В ряде работ этническая структура личности рассматривается как субъект этноса (В.К.Шаповалов, К.Ж.Кожанметова). В интерпретации К.Ж.Кожанметовой «субъект этноса – это человек, равнодушный к истории и культуре своего народа, активный проводник прогрессивных традиций своего народа в жизнь, он освоил этносоциальные роли, коммуникабелен, уважает самобытность других культур» [14,с.229].

Научный интерес представляют модели человека национальной культуры (Ф.Ф.Харисов, Г.Ф.Хасанова), субъекта этнокультуры и национальной личности (К. Оразбековой).

Модель человека национальной культуры, разработанная Г.Ф.Хасановой, включает следующие компоненты: социальные роли и функции; этнокультурные знания и представления; этнокультурные потребности и интересы; национальное самосознание; социальные качества представителя этноса; способности к этнокультурной деятельности; опыт этнокультурной самореализации. На наш взгляд, данный подход объективно отражает представленность человека в этнокультуре [220,с.29].

Таким образом, современная интерпретация приведенных понятий выражают одну суть – человека с его конкретной национальной принадлежностью к определенной этнической группе с ее индивидуальными и этнопсихологическими особенностями, проявляющихся в следующих элементах: духовный мир, мировоззрение, характер личности, темперамент, ее социальный опыт.

Следует заметить, что в психологии существует множество подходов к изучению личности. Не игнорируя подходы других ученых, в интерпретации этнической структуры личности мы опираемся не только на этнопсихологический подход В.Г.Крысько, Н. Шульги, но и на подход К. А. Абульхановой, трехкомпонентный подход к формированию личности В.К.Шаповалова и антропологию К.Д.Ушинского. К.А.Абульханова представляет личность как субъект жизненного пути и субъект деятельности. В основе ее подхода к изучению личности лежит развитие таких качеств, как активность (инициатива, ответственность), способность к организации времени, социальное мышление.

В.К.Шаповалов на основе культурологического подхода к содержанию общего российского образования заключает, что оно должно содержать три взаимосвязанных компонента, обеспечивающих развитие и формирование личности как представителя своего этноса, гражданина российского государства и мира [28,с.17].

Для нас принципиально важна позиция А.И.Суббето, в которой заложена идея гуманизации образования. По его словам, «гуманизация образования должны иметь целью воспитания из русского человека – русского, из чуваша – чуваша и т.д., а затем «человека Земли» [221,с.70].

Мы полностью согласны с выводами ученых (Г.Н.Волков, Р.В.Комраков, О.И.Давыдова, М.Б.Кожанова, К.Ж.Кожаметова, В.И.Матис, Ж.Ж. Наурызбай, М.Г.Харитонов и др.) о том, что образование, не учитывающее этническое самосознание и своеобразие, не может быть современным, более того, такое образование не является и профессиональным, поскольку выстраивается в отрыве от педагогической культуры народа. Учеными доказано, что ядром (этнического) национального самосознания всегда была национальная (этническая) культура, отражающая самобытность национального характера; особенности мировидения наших предков, их духовно-нравственную ориентацию в мире (Ю.В. Бромлей, В.Г.Бабаков, Л.М.Дробижева, В.М.Семенов, Г.Ф.Харисова, Г.К.Шалабаева, Ф.С.Эфендиев).

Как видим, проблема формирования личности будущего педагога – это и проблема ее этнической идентичности, а отсюда и личностной, и социальной.

Использование понятий «этническая идентичность» и «национальное (этническое) самосознание» порождает необходимость обращение к проблеме идентичности в целом, и в частности. При этом мы остановимся только на тех положениях в теории социальной идентичности, без которых невозможно исследование определенных нами идентичностей в структуре поликультурной личности будущего педагога.

В исследованиях по проблеме идентичности отмечается, что этимологически восходящие к позднелатинским *identifico* (отождествляю), *identicus* (тождественный, одинаковый, тождество, совпадение двух предметов или понятий), термины «идентификация», «идентичность» в современной научной и обыденной лексике значительно потеснили традиционные понятия «самосознание» и «самоопределение», при этом нередко выступая как их смысловые эквиваленты.

В уточнении основных понятий сошлемся на В.А.Ядова, который под идентичностью понимает состояние, а под идентификацией – процесс, ведущий к этому состоянию [222,с.589]. Согласно определению А. Турена, «идентичность - осознанное самоопределение социального индивида» [223]. О.Н.Павлова отмечает, что идентичность – это широкая концепция, включающая все качества личностных сочетаний, обусловленная большим массивом биологических, психологических, социальных культурных факторов [223].

Как показал анализ литературы, понятие «идентичность» используется в различных науках: в психологии, социологии, социальной антропологии, философии, этнологии, политологии. Особенно широко оно используется в психоанализе и феноменологии и представляет собой сложный многоаспектный феномен, однозначное определение которого еще не разработано.

Значительный вклад в изучение идентичности как механизма психологической адаптации индивида и роли бессознательного в идентификационных процессах внес представитель классического психоанализа З.Фрейд, с чьим именем связывают первое употребление термина «идентичность» в западной литературе, а также - А.Адлер, Дж.Боулби, М.Клейн, М.Малер, У.Мейснер, Ж.Пиаже, Дж. Марсиа, А.Фрейд, К.Хорни, Р.Шафер, М.Эйнсворт, К.-Г.Юнг и др.

Особая роль в формировании концепции идентичности и введении понятия в междисциплинарный научный оборот принадлежит Э.Эриксону. Идентичность как психологическая потребность исследована в рамках гуманистической психологии А.Маслоу, гуманистического психоанализа Э.Фромма.

В контексте философско-гуманитарной теории идентичности последних десятилетий различные аспекты феномена идентичности получили разработку в теоретических и эмпирических исследованиях М.М.Бахтина, Л.П.Будевой, Л.С.Выготского, Э.Гидденса, И.С.Кона, А.Н.Леонтьева, Ю.Хабермаса, Дж.Мида, В.А.Ядова, И.В.Антоновой и других.

Проблема идентичности в современной науке связана с Я-концепцией, которая объясняет наличие у индивида некоего внутриличностного Я, которое фильтрует и устанавливает значимость той или иной информации для человека. Это

внутриличностное Я не тождественно личности, это некий феномен, характеризующийся внутренним единством, близкому к понятию самосознания, которое складывается из представлений человека о себе и для себя, а также из представлений о себе для других.

Э.Эриксон дает следующее определение идентичности: «Это конфигурация, которая возникает путем успешного эго-синтеза и ресинтеза в течение детства. Эта конфигурация постепенно объединяет конституциональные задатки, базовые потребности, способности, значимые идентификации, эффективные защиты, успешные сублимации и постоянные роли». Ученый выделил восемь стадий развития идентичности на протяжении всей жизни человека [224].

В.И.Антонова понимает идентичность как некую структуру личности, состоящую из определенных элементов, переживаемую субъективно как чувство тождественности и непрерывности собственной личности при восприятии других людей, признающими эти тождество и непрерывность [225].

М.Н.Губогло выделяет 12 базовых форм идентичности, которые формируются у молодого человека в процессе социализации: 1) гендерная; 2) языковая; 3) этническая; 4) религиозная; 5) семейная; 6) коллективистская; 7) профессиональная; 8) гражданская; 9) политическая; 10) региональная; 11) имущественная (собственническая); 12) социально-культурная [226].

Возникновение разного рода идентичностей (ролевая, половая, гендерная, гражданская, семейная, социальная идентичность и т.д.), побуждает сделать акцент на личностной и социальной идентичности.

Дж.Мид развитие идентичности связывает с социализацией личности, она возникает как результат его социального опыта, взаимодействия с другими людьми [227]. Следовательно, развитие идентичности социально обусловлено. Оно возникает при условии включенности индивида в социальную группу, в общении с членами этой группы. Развитие идентичности идет от неосознаваемой идентичности к осознаваемой.

Наиболее общим для всех социальных наук является определение идентичности как активного процесса,

«отражающего представления субъекта о себе и сопровождающегося ощущением собственной непрерывности, что позволяет ему воспринимать свою жизнь как опыт продолжительности и единства, сознания дающий возможность действовать последовательно» [227,с.14] . Идентичность в данном случае признаком «вхождения» в социальную позицию.

Личностная идентичность - понятие, наиболее встречающееся в современной научной литературе. Это объясняется учеными усилением интереса к проблеме самовыражения в современном социальном контексте, особенно в западной психологии и культуре. Социальная идентичность обозначает, что есть и где есть человек в социальном плане.

Анализ научной литературы по теории социальной идентичности дает возможность рассмотреть соотношение личностной и социальной идентичности с разных позиций и определиться в их выборе на основе непротиворечивости выдвинутых положений.

Два аспекта идентичности (направленной на социальное окружение и индивидуальность проявлений человека) в когнитивно-ориентированной психологии наиболее полно отражает теория социальной идентичности Х.Тэджфела и Дж. Тэрнера. С их точки зрения идентичность, или Я- концепция представляет собой когнитивную систему, на которую возложена регулятивная роль поведения человека в разных условиях. Данная когнитивная система делится на две подсистемы: личностную и социальную идентичность [228,с. 657].

Личностная идентичность проявляется в самоопределении, которое выражается в интеллектуальных, физических и нравственных чертах. Социальная идентичность представляет совокупность идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным группам или категориям: полу, национальности, расе и т.д. Обе идентичности, по Х.Тэджфелу, являются двумя полюсами одного биполярного континуума. Дж. Тэрнер развил идею биполярного континуума, введя понятие «самокатегоризация». Самокатегоризация в когнитивной психологии понимается как группирование себя с классом объектов на основе идентификации. Он выделил три уровня самокатегоризации: группирование себя как

человеческого существа (человеческая идентичность), групповая самокатегоризация - социальная идентичность и личностная самокатегоризация – личностная идентичность [228,с. 658].

На наш взгляд, интерес представляет точка зрения Ю.Хабермаса, который рассматривает Я-идентичность как совокупность личностной и социальной идентичностей, как два измерения, в которых реализуются балансирующая Я-идентичность (концепция баланса идентичности). При этом, вертикальное измерение – личностная идентичность - обеспечивает преемственность в истории жизни человека. Горизонтальное измерение – социальная идентичность – ориентирует на выполнение различных требований ролевых позиций, которые выполняет человек. Я-идентичность возникает в балансе между социальной и личностной идентичностью [229].

Таким образом, эволюция идентичности человека рассматривается психологами как диалектическое взаимодействие личностной и социальной идентичности на протяжении всей жизни человека. Исходя из вторичности личностной идентичности по отношению к социальной, можно сделать вывод, что личностная идентичность является продуктом социальной идентичности, которая возникает во взаимодействии с окружающим миром.

С другой стороны, будучи уже сформированной, личностная идентичность активно влияет на социальную. В жизни индивида возможны ситуации, когда он стоит перед проблемой: каким образом достичь переживания себя как взаимосвязанного целого. Человек может находиться между разными социальными группами, имеющими разные нормы и ценностные ориентации. В таких случаях могут возникнуть две различные идентичности, например по отношению к этносам и их культурам – бикультурная (биэтническая) идентичность. В структуре личностной определенности, и, прежде всего в системе социальной идентификации этническая принадлежность занимает существенное место. Итак, разновидностью социальной идентичности является этническая идентичность.

Согласно Т.Г.Стефаненко, этническая идентичность – составная часть социальной идентичности, психологическая

категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности [203].

Этническая идентичность как реальность является значимой константой личностной и социальной самоидентификации. Игнорировать этническую идентичность невозможно, особенно если это касается образования, выступающего одним из важнейших факторов социализации индивида.

В настоящее время исследователи выделяют различные типы идентичности, связанные с этносом:

- *моноэтническую идентичность*, (совпадающую с идентичностью обоих родителей);

- *этническую гиперидентичность*, возникающую в ситуации иноэтнического окружения и негативных, некомплементарных отношений;

- *измененную этническую идентичность*, возникающую у человека в иноэтническом окружении, когда человек формирует негативное отношение к своему происхождению и стремление идентифицироваться с более престижным с его точки зрения этносом;

- *биэтническую идентичность*, связанную с происхождением от родителей, принадлежащих к разным этносам;

- *маргинальную идентичность*, возникающую в случае утраты культурных связей с собственным этносом [230].

А.П.Садохин выделяет семь типов этнической идентичности: нормальная, этноцентрическая, этнодоминирующая идентичности, этнический фанатизм, этническая индифферентность, этнонигилизм, амбивалентная этничность [231].

Таким образом, понятие «этническая идентичность» представляет собой сложный феномен, пересекающийся с понятием «этническое» и «национальное самосознание».

Анализ данных понятий, который мы дали в первой главе указывает на то, что эти понятия неразделимы. Как указано в первой главе исследования психологи считают этническую идентичность ядром национального (этнического) самосознания.

В процессе формирования этнической идентичности важно избежать возможных противоречий, приводящих к этническому самоотторжению. Суть таких противоречий кроется в несовпадении представлений, оценок, стереотипов, привычек, ценностных ориентаций личности и норм жизнедеятельности, выработанных этносом.

Во многих определениях понятия «этнической идентичности» (этничность) в психологии, в его структуре отсутствует его регулятивный элемент. Этническая идентичность – результат целенаправленного процесса этнического воспитания и этнокультурного образования.

Этнокультурная самоидентификация личности - важный системообразующий фактор в процессе этнокультурного образования, направленный на формирование национального самосознания личности, ее этнической идентичности. Целенаправленные соотнесения собственного «Я» на личностном уровне с образом своего народа структурируют национальное самосознание, делают его функциональным. Этнокультурная самоидентификация играет огромную роль не только в процессе этнической идентичности индивида, но способствует и развитию толерантного мышления на основе приобретения когнитивного опыта в процессе аккультурации. Данный принцип включает учет индивидуальных и этнопсихологических особенностей личности, ее творческого развития как субъекта этноса.

Знания выступает фактором, обуславливающим дальнейшее понимание индивидом себя в этнокультурном пространстве. Ведущую роль в формировании этнической идентичности индивида, в определении своих этнокультурных и национальных границ играет социогуманитарное знание. Следовательно, процесс формирования этнической идентичности должен быть ориентирован на цель, представляемый как результат интериоризации знаний, представлений, отношений в умения, действия, поведение.

Опираясь на философские, психологические, социологические и этнологические и педагогические исследования мы выделили и регулятивный (поведенческий) элемент в структуре этнической идентичности, заключающийся в проявлении себя членом группы (Чагай Л., Дробижева Л.М.,

Абузарова Л.Н., Мубинова З., В.Н.Павленко, С.А.Таглин). В связи с этим в определении понятия «этническая идентичность» мы опираемся на дефиниции, авторы которых считают важным и регулятивный элемент в структуре этнической идентичности индивида. Заметим, что регулятивный элемент свойственен всем видам социальной идентичности.

Итак, этническая идентичность - это разделяемые в той или иной мере членами данной этнической группы общие представления, которые формируются в процессе взаимодействия с другими народами. Значительная часть этих представлений является результатом осознания общей истории, культуры, традиций, места происхождения, территории и психологических черт членов группы и служит основой ее отличия от других этнических групп.

В последнее время ученые высказывают мысль, что этническая идентичность - это не только осознание своей тождественности с этнической общностью, но и оценка значимости членства в ней.

С этой точки зрения известный норвежский этнолог и социолог Ф. Барт трактует этничность как осознанное поле коммуникации и взаимодействия, основанное на идентификации себя в качестве отличающегося от других [218].

Следовательно, этничность, на уровне индивида, результат самоидентификации, и по сути своей является совокупностью этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков, отличающих одну группу от другой.

В полиэтничном обществе люди демонстративно поддерживают позитивную групповую идентичность, проявляя, предубеждения по отношению к представителям других этнических групп и уклоняются от тесного взаимодействия с ними. Следует отметить, что случаев ассимиляции, маргинализации и биэтнической идентичности меньше, чем попыток любыми путями поддержать свою этническую идентичность

Таким образом, этническая идентичность, понимаемая как составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая имеет свою структуру: когнитивные (знания, представления об особенностях

собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик), аффективные (оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства) и регулятивные (по выражению Л.Н.Дробизиной, проявляющие в «построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях»)[232,с.13].

Как мы уже отметили этническая идентичность во многих случаях тесно связана с гражданской идентичностью.

По мнению философа Р.Г.Абдулатипова «проблема идентичности людей – это проблема их личностного общественного и гражданского становления... Идентичность - это мое имя, моя фамилия, мой род, мой народ, мое Отечество, государство и связанные с ним история и культура» [233,с.400-401]. Он считает, что потеря родовой и этнонациональной идентичности может привести к потере и гражданской идентичности.

Понятие «гражданская идентичность» вошло в педагогический лексикон недавно, но проблема гражданского воспитания не нова. Как явление политическое гражданское воспитание существовало на всех исторических этапах со времен возникновения государств. История гражданской философии начата в трудах Аристотеля, Платона, аль Фараби и других мыслителей разных веков. В древнем Китае идеи гражданского воспитания использовались Конфуцием. В основу содержания образования своих учеников он включил нравственное воспитание, которое дает народу мир и спокойствие. Оно включало гражданское воспитание, нормы и правила поведения, преданность и искренность. На определенном этапе человеческого развития складывалась гражданская философия, отражающая те или иные приоритеты, вызванные потребностями государства и общества.

В истории становления советского общества опыт гражданского воспитания сопровождался утверждением устойчивости и незыблемости, что не замедлилось сказаться на формировании мышления советских граждан, проявляющегося до сегодняшнего времени.

Многие российские исследователи обращались к рассмотрению специфики социализации и проблемам

становления гражданского воспитания и идентичности молодежи: Е.А.Гришина, Ю.А.Зубок, И.В.Конода, О.Н.Козлова, В.А.Ядов, Ю.А.Левада, Т.И.Заславская, Г.Г.Делигенский, Р.Г.Абдулатипов, Д.Н.Дементьев, Б.Т.Лихачев, Г.Н.Филонов и др.

Вопросы становления гражданственности под воздействием процессов глобализации и изменений социально-политических и экономических условий страны рассмотрены в исследованиях отечественных ученых – А.А.Байсеркеева, К.К.Жампеисовой, Ж.А.Макатовой, Г.К.Медетбековой, А.К.Нургалиевой и др.

Использование понятия «гражданственность» требует выяснения его соотношения с категориями «гражданское воспитание», «гражданская идентичность».

По Б.Т.Лихачеву гражданское политическое воспитание представляет собой систему общечеловеческого ценностного отношения к глобальным проблемам, социальным группам, отдельным личностям, их деятельности, к явлениям общественной жизни и сознания. Оно гражданское потому, что определяется принципиальными общегосударственными, конституционными мировоззренческими позициями, воплощающимися в реальную практику общественных отношений. Оно политическое потому, что обеспечивает уяснение школьниками идеалов и целей, стратегической и тактической линии строительства правового государства по обеспечению коренных интересов большинства народа [234,с.293-294].

Понятие гражданственность рассматривается учеными и как личностное и профессиональное качество будущих педагогов. Так, в исследовании Г.О.Медетбековой освещены психолого-педагогические аспекты воспитания гражданственности будущих учителей в целостном педагогическом процессе вуза. Понятие «гражданственность» «определяется исследователем как «интегративное профессионально значимое качество и представляет собой социальную направленность и гражданскую позицию будущего учителя, выраженную в системе его отношений к обществу, к себе, другим людям, к собственной профессиональной деятельности на уровне осознания ее ценности, ответственного отношения к своим профессиональным

обязанностям как нравственному долгу перед обществом и государством, осознанного, добровольного, бескорыстного служения интересам своего народа и целям общественного прогресса, во имя будущего подрастающего поколения» [235]. Значимость данного исследования для нас заключается в разработке критериально-показательного аппарата уровней сформированности гражданственности, послужившего исходным параметром при разработке измерителей гражданской идентичности будущих педагогов.

В ходе нашего исследования научный интерес вызывает соотношение понятий «гражданственность» и «патриотизм»

Определяя гражданственность как качество нравственно-политическое, важной составляющей мы считаем патриотизм [236]. Многие исследователи отмечают и обратный процесс. Воспитание патриотизма личности будущего специалиста в современных условиях, по мнению А.К.Калимодаевой, связано с профессиональной подготовкой специалиста, где чувство гражданского долга, гражданского видения, гражданской тревоги за судьбу Отечества должны выступать в контексте их профессионального становления и носить выраженную профессиональную направленность [237]. Судя по данному определению, патриотизм должен выступать не только в качестве личностного, но и профессионального качества.

Анализ рассматриваемых дефиниций в научных источниках привел нас к следующим выводам:

- во многих определениях ученых понятие «гражданственность» рассматривается как интегративное качество личности, которой свойственны социальная значимость и активная гражданская, нравственная позиция (Ю.А.Таннохина, Филонов Г.Н., Ж.Макатова, З.У. Имжарова, А.К.Нургалиева);
- в исследованиях преобладает подход к дефиниции «гражданственности», характеризующий его важнейшее качество – патриотизм (Н.А.Савотина, А.К. Калимолдаева, Г.О.Медетбекова, М.И.Богомолова и др.).
- о соотношении понятий «гражданское воспитание» и «гражданственность» можно заключить, что они соотносятся как процесс и результат.

В литературе последних лет все чаще поднимается вопрос о гражданской идентичности, которое можно рассматривать как синоним понятию «гражданственность».

И.В.Конода считает, что гражданская идентичность, ... отражает уровень гражданственности народа, его единства со страной, обществом, согражданами, является фактором консолидации общества вокруг интересов государства и страны в целом [238].

В «Энциклопедии социологии» понятие «гражданская идентичность» трактуется в двух вариантах: «1) осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющие для индивида значимый смысл; 2) феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующее ее как коллективного субъекта. Эти два определения не взаимоисключают друг друга, а акцентируют внимание на различных аспектах гражданской идентичности: со стороны индивида и со стороны общности» [239].

Гражданская идентичность, под которой мы понимаем осознание человеком своей причастности к сообществу граждан того или иного государства, - важная часть механизма функционирования политической структуры, фундамент политической и культурно-образовательной жизни и сознания общества.

Гражданская идентичность - это род социокультурной идентичности, в основе которой лежит идентификация с обществом, государством и страной. Она выступает как комплексная статусно-идентификационная база для формирования массовых социальных практик, конституирующих и воспроизводящих данное общество как самостоятельную и специфическую социокультурную систему. Гражданская идентичность служит целям социальной интеграции на базе общих терминальных и инструментальных ценностей (в том числе через такие ценностные комплексы как Родина, государство, страна), объективируется через отождествление индивидов с определенными позициями в социокультурном пространстве и фиксируется через социальные практики в

конкретных полях идентификации. Базовыми полями выступают культурное, экономическое и политическое пространства.

В контексте образовательной деятельности человека в многонациональном пространстве Казахстана гражданская и этническая идентичность (лиц не казахской национальности, т.к. указанные идентичности у казахов должны совпадать) во многом совместимы. Совместимость возникает на когнитивном уровне, благодаря возможности получения субъектами образования взаимных знаний о культурах, национальных традициях, увеличению числа реальных межэтнических контактов, организации совместной деятельности. Все это помогает выстроить систему отношений, основанную на взаимопонимании.

Структура гражданской идентичности обладает когнитивными, аффективными и регулятивными элементами. Механизм формирования гражданской идентичности в контексте нашего исследования может рассматриваться на основе диспозиционной теории личности В.А.Ядова, в которой рассматриваются уровни диспозиционной структуры – социально-фиксированные установки с тремя основными элементами: когнитивным, аффективным и поведенческим [221, с.589-601].

Таким образом, гражданской идентичности присущи *когнитивные, аффективные и регулятивные элементы* с соответствующими характеристиками критериев и показателей.

Это - знания своих гражданских обязанностей, гражданского долга. Это система знаний конституционных норм, гражданского кодекса РК, государственного языка. Знания истории, политики, экономики, культуры, географии и экологического состояния своего государства. Это - наличие социальной зрелости, патриотических чувств (гордости за Казахстан), развитое гражданское самосознание (осознание своей причастности к РК, полиэтническому сообществу), уважение к государственному языку и символике РК, интерес к демократическим преобразованиям в государстве и осознание социальной значимости профессии учителя в деле воспитания подрастающего поколения. Это и выполнение своих гражданских обязанностей, гражданского долга в аспекте овладения

профессиональной деятельностью. Соблюдение нравственных и правовых норм гражданского кодекса РК. Проявление казахстанского патриотизма, ответственность перед обществом, активная жизненная позиция, готовность защищать интересы государства и внести вклад в его развитие, умения на практике осуществлять гражданское воспитание школьников.

Как отмечают ученые, поликультурный подход, объединяющий граждан на основе территориально-политического единства и принципов уважения культурно-ценностных различий, представляется наиболее ценным.

Поликультурность образовательной среды предполагает диалог культур. В процессе такого диалога происходит познание своей и этнических культур народов, совместно проживающих на одной территории, их изучение, что в свою очередь является важнейшим фактором гражданской самоидентификации личности в сложном, меняющемся мире, видения собственной картины мира, мировоззрения.

Мы разделяем мнения ученых по поводу перспективности поликультурного образования в формировании гражданской идентичности и выстраиваем концепцию формирования ЭК на идеях поликультурности образования как наиболее приемлемых для консолидации народа Казахстана. При этом главное преимущество теории поликультурного образования мы видим в ее гибкости, что она с одной стороны, *«отрицает формирование человека вне национальной культуры, с другой, содействует порождению мультиидентичной личности как средоточия и пересечения нескольких культур»* [110,с.18]. (Курсив наш - М.Ш.).

Итак, исходя из определений ученых этнической, гражданской идентичности мы сделали вывод, об их пересечениях, а для представителей титульного этноса республики – их полной совместимости. Каждому из перечисленных идентичностей присущ свой стержень, корень, на котором он зиждется. На основе анализа сущности этнической, гражданской идентичности мы пришли к заключению, что таким стержнем для этнической идентичности является ***этническая ментальность***, подчеркивающая особенность этноса, для

гражданской идентичности *патриотизм* является главным признаком среди прочих.

Обобщая различные определения менталитета, Б.С.Гершунский считает, что в современный период произошло расширение «ментального пространства». В связи с этим он различает индивидуальный менталитет (на уровне конкретного человека, личности); общественный – на уровне групп, коллективов, сообществ, по национально-этническим и другим признакам; менталитет социума – на уровне интегрально понимаемого общества, социально-государственной среды и т.п. [81].

В связи с этим мы также выделяем понятие **«региональная ментальность»** *как части этнического менталитета, под которой понимается совокупность культурных, психологических особенностей народа, проживающего в регионе, изучение и познание которых необходимо для формирования у детей и молодежи казахстанского патриотизма.*

Приоритетное значение в развитии идентичности вообще и этнической, гражданской идентичности, в частности, принадлежит образованию, переживающему сложные времена, сопряженные как с противоречиями социальных процессов внутри общества, так и в контексте глобализации экономического, политического, культурного пространства, с одной стороны, и актуализации национальных специфик, с другой.

Все это невозможно не учитывать в контексте трансформаций, происходящих в системе образования на всех его уровнях, в частности, в подготовке специалистов в сфере ВПО, которое способствует осознанию личностью этнокультурных процессов в широком социальном, локальном и мировом масштабах и приобретению опыта этнокультурной регуляции в процессе обучения в вузе.

Глобализация как сложный и противоречивый процесс порождает множество новых тенденций, одна из которых - единение человечества в борьбе за сохранение Планеты и всей цивилизации, ее экологического равновесия, устранения конфликтов на Земле.

В этих условиях формирование планетарной идентичности личности можно рассматривать как общую педагогическую цель всей педагогики мира. Формирование Человека Мира, руководствующего общечеловеческими ценностями и моральными нормами поведения, способного осмысливать свою значимость в многообразном мире, взаимосвязь с другими народами и сопричастность к гуманному преобразованию Планеты, ответственного за жизнь на Земле и ее совершенствование связано с понятиями «планетарное мышление», «планетарное сознание».

Р.Башарулы отмечает: «Формирование более высокого уровня планетарного сознания людей выступает как судьбоносный **социальный заказ**, как новое интегративное качество единой человеческой цивилизации, которое направлено на преодоление противоречий между провоцирующим локальным и конфликтующим глобальным мышлениями. В этих условиях **традиционная монокультурная система образования**, основы которой заложены в XIX веке, в решении как региональных, так и глобальных противоречий, практически исчерпала себя». Ученый считает, что «суть проблемы заключается в том, что формирование общепланетарного сознания приходится осуществлять в недрах более консервативных национальных сфер образования» (Курсив и жирный шрифт наш - М.Ш.) [11, с.3].

Понятия «планетарное мышление», «планетарное сознание», «Гражданин Мира», «человек планетарной культуры» стали употребляться в философии и психолого-педагогических публикациях недавно, хотя идея единства людей как жителей одной планеты в мировой философии существует давно.

К представителям теории русского космизма философы относят Н.Ф. Федорова, К.Э.Циолковского, В.С.Соловьева, В.И. Вернадского, Н.А.Бердяева, С.Н.Булгакова. Божественность, одушевленность, единство космоса, неразрывная связь человека с природой, идея активной эволюции, направляемой преобразующей деятельностью человечества, выходящего в космическое пространство, изменяющего и мир в целом, и собственную физическую и нравственную природу – таковы основные темы философии космизма.

Американский философ Д.Радьяр написал книгу «Планетаризация сознания. От индивидуального к целому». Одна из главных мыслей его труда о функции человека на Земле: «функция эта состоит в наделении планеты сознанием, то есть в придании «разумности» любой деятельности, происходящей на обширном поле земли, в повышении уровня сознания всех живых существ и, наконец, в транссубстанцизации или «эфиризации» самой материи земного шара» [239].

Огромное значение для понимания планетарной идентичности имеет обоснование В.И.Вернадским учения о ноосфере, которое содержит мысль о единстве человека и планеты, которое сводится к следующему: Человек, как всякое живое природное тело, тесно связан с определенной геологической оболочкой нашей планеты - биосферой, резко отличной от других оболочек планеты; строение ее обусловлено своеобразной организованностью [240,с.13-26].

Применительно к культуре идея ученого о ноосфере (сфере разума) трактуется учеными как признание того, что человеческий разум должен прийти к осознанию управляемости дальнейшего развития цивилизации, культуры человечества, т.к. стихийные процессы ведут к экологическим катастрофам, разрушению равновесия человека с природной средой обитания и, таким образом, поражают природу не только вне, но внутри самого человека [86,с.100].

Сегодня учеными России разработан проект «Проблемы формирования планетарного мышления в условиях глобализации». Авторы проекта считают, что проблема заключается в необходимости разработки и формирования новой мировоззренческой парадигмы, отвечающей современному этапу развития человечества, современному миросостоянию. Содержание этой парадигмы предполагает выработку и массовое освоение: во-первых, ценностей общепланетарного мировоззрения (планетарная самоидентификация); во-вторых, механизмов согласования общепланетарных и цивилизационных, региональных и др. ценностей; в-третьих, механизмов согласования межцивилизационных ценностей; в-четвертых, создание механизмов урегулирования процессов формирования глобального (планетарного) мирознания. В целом все это

предполагает выработку и реализацию новой модели социализации человека в эпоху глобализации - модели планетарной социализации [241].

Вводя в научную терминологию понятие **«человек планетарной культуры»**, Ф.Г.Ялалов отмечает, что ему присущи одновременно признаки, свойства и качества представителя определенной этнической культуры, российской и общечеловеческой [43,с.65].

Следует заметить, что научная школа в данном направлении в психологии и педагогике еще не сложилась и конкретные определения, раскрывающие понятия «планетарная идентичность», «планетарное сознание» не получили распространения в психолого-педагогической литературе.

Что касается философского определения «планетарная идентичность», «планетарное сознание», то оно находится на стадии разработки и встречается в публикациях философов и социологов, политиков, СМИ. Попытки дать определение второму понятию уже имеются. Оно ассоциируется с теорией космополитизма, а также понятиями «глобальное сознание» и «космическое сознание».

Так, С.Бородин пишет: «Что понимается под «планетарным сознанием»? Среди предпочтений этого понятия можно отметить и «человеческую цивилизацию», и «духовное наследие», и «массовое сознание». Планетарное сознание, к которому призываются все жители планеты, - это как раз то, что философ Карл Юнг называл «коллективным бессознательным». Проще говоря, это вся совокупность мыслей, рождённых физическим мозгом на нашей планете. А подменяет оно такое понятие, как «космическое сознание». То самое сознание, о котором издревле говорили великие учителя человечества» [241].

В статье Т.Андреевой «Антропоцентризм и биосфероцентризм - две линии развития человечества» делается попытка разобраться в современной методологии понятий «глобальное» и «планетарное» сознание. В понимании планетарного сознания Т.Андреева предлагает выделить два аспекта: «1. В узком смысле - это индивидуальная способность человека осмысливать универсальные параметры своего особенного существования. 2. В широком - это такая рефлексия,

при которой всеобщее превращается в предмет философского исследования, т.е. осуществляется самосознание человечества» [242]. Автор статьи считает, что «употреблять термин «глобальное сознание» можно и нужно лишь в смысле «общественное сознание, отражающее глобальные проблемы». И далее: «Таким образом, «глобальное сознание» - это осмысление проблем экзистенции индивидуального «Я» в неразрывной связи с бытийностью всех людей, что на высшей ступени рефлексии обозначается как новая диалектическая взаимосвязь «я – человечество» [242]. Но Т.Андреевой все же не удалось провести ясного разделения между понятиями глобального и планетарного сознания.

В работе Т.Я.Гордеевой «Планетарное сознание» (практический выход к планетарному сознанию) изложена гипотеза о возможностях человеческого сознания и его предназначении, состоящем в приобщении сознания каждого человека к всемирному или планетарному сознанию - как указывает автор, «источнику истинного счастья, высшей мыслящей природе, правильному миру вопреки миру ложному, мистическому» [243]. Автор указывает на возможность использования идеи планетарного сознания для решения вопросов дальнейшего развития социальной структуры современного общества.

Таким образом, наступила эра осознания, что процесс интеграции человечества для решения глобальных проблем неизбежен. В этом направлении важна подготовка людей Земли к эффективному взаимодействию для решения проблем выживания и предотвращения глобальных катастроф, связанных с экологическим кризисом, межконфессиональными и межэтническими конфликтами.

И в этом аспекте на учителя как субъекта профессиональной деятельности накладывается большая ответственность, что вызывает необходимость формирования в нем планетарного сознания, видения глобальных проблем человечества.

В связи с этим, на основе анализа сущности социальной идентичности и приведенных дефиниций, попытаемся дать определение понятия «планетарная идентичность личности», которое направлено на формирование планетарного сознания. В

исследовании оно использовано по отношению к личности будущего педагога. При этом в понятие «планетарное сознание» мы вложили следующий смысл: осознание личностью своей причастности ко всему миру, человечеству, планете Земля, понимание глобальных проблем современной цивилизации. Следует заметить, что, не претендуя на всеобъемлющее определение предлагаемого понятия, в нем мы исходим из педагогических аспектов единения человеческого социума.

Итак, в нашем понимании *планетарная идентичность личности заключается в формировании гуманного Человека Мира, обладающего планетарным сознанием, ориентированного на толерантность и взаимопонимание, восприятие ценностей мировой культуры, признание других наций и народностей культур как равноправных, с высоким уровнем духовно-нравственного мироощущения и позитивной регуляцией поведения в межэтнических контактах. В основу формирования планетарной идентичности должны быть положены субъектно-субъектные отношения, диалогичность, сотрудничество и условия, обеспечивающие самореализацию личности, в нашем исследовании - будущего педагога. Ключевой характеристикой в структуре планетарной идентичности выступает толерантность.*

В публикациях последних лет по национальным и межнациональным проблемам в философско-психологической и педагогической литературе отмечается, что позитивно ориентированные этническое самосознание, этническая идентичность являются основой этнической толерантности (Б.С.Гершунский, А.Н.Нысанбаев, В.Н.Гуров, З.Б.Мубинова). Следовательно, к формированию молодого поколения с этнокультурным и в то же время толерантным мышлением, способного активно участвовать в мировом прогрессе, можно подойти через разработку концепции формирования ЭК в содержании ВПО и технологии ее реализации.

Б.С. Гершунский отмечает, «проблемам воспитания толерантности все еще уделяется явно недостаточное внимание на всех уровнях образовательно-воспитательной деятельности: в философии образования, в междисциплинарных и образовательно-педагогических теориях, в стратегических и

политических образовательных доктринах и в повседневной педагогической практике» [244, с. 57-58].

Подготовка педагогических кадров в системе высшего образования должна отвечать требованиям интеграционных образовательных процессов. Мы считаем, что решить проблему воспитания толерантности возможно при использовании этнопедагогического подхода к содержанию подготовки учителей и посредством введения в их обучение интегрированных курсов, отражающих национально-культурную специфику казахского этноса, народа Казахстана и мировой культуры.

То, что общество сегодня нуждается в толерантной личности, способной понять и принять, уважать особенности того или иного этноса, уметь находить гармонию взаимоотношений в условиях глобализации факт очевидный. Это качество личности представляется исключительно важным в формировании этики объединяющегося человечества.

Этническая толерантность основывается на гуманистическом подходе как точке отсчета, с которой представляются этнические взаимоотношения. Она исходит из приоритета общечеловеческих ценностей, воспитания уважения к своему народу, к обществу, в котором он живет. Основы толерантного взаимопонимания складываются у будущих педагогов в процессе формирования их межкультурной компетентности, сущность которой рассматривается ниже.

Следует отметить такой важный аспект в определении личности будущего педагога, что формирование этнической, казахстанской, планетарной идентичностей возможно лишь на **духовно-нравственных началах**. Именно духовно-нравственные основы – это тот краеугольный камень, который не приведет этничность к национализму, гражданственность к социальному нигилизму, планетарное мышление к космополитизму.

Формирование планетарной идентичности – процесс архисложный и противоречивый. Высказываются мнения о космополитическом характере планетарной идентичности, которая может привести к формированию Человека Вселенной, игнорирующего свои национальные корни. Обоснованы опасения, что формирование планетарного мышления как нового

культурного феномена приводит к трансформации мировоззрения и идентичности субъектов [168].

На наш взгляд, это зависит от устойчивости этнического менталитета и идентичности со своим этносом. Отечественный философ Ж.Абдильдин сказал по этому поводу: «Для меня включение в мировую культуру - это не уход, а, наоборот, приближение к истокам».

Преодолеть негативы в развитии планетарной идентичности личности, ведущие к космополитизму, поможет единство таких характеристик в структуре поликультурной личности будущего педагога, как этническая **ментальность**, **патриотизм и толерантность**. В связи с этим планетарная идентичность основывается в нашем понимании на понятии - «**толерантность**» (этническая, конфессиональная, этнопсихологическая, культурная).

Мы не исключаем, что элементы космополитизма присущи планетарной идентичности, но в решение проблемы формирования поликультурной личности педагога, опираемся на целостный подход в настоящем исследовании, при котором будут реализованы и этническая, и гражданская идентичность личности, в данном случае – будущего педагога. Считаем, что в этом случае формирование планетарной идентичности будущего педагога имеет реальные перспективы без нанесения ущерба его этнической и гражданской идентичности. Все зависит от форм, способов и методов его формирования, а также от создания необходимых для этого организационных и дидактических условий.

Соответствие ключевых характеристик поликультурной личности педагога видам его социальной идентичности представлено на рисунке 11.

Формирование планетарной идентичности требует разработки новых подходов и технологий в содержании высшего педагогического образования. Этому может способствовать структурирование этнического компонента в содержании ВПО как процесса перехода от этнокультурного образования к поликультурному и глобальному.

В соответствии с этим формирование планетарной идентичности может быть достигнуто средствами этнического

компонента на основе интерактивного использования его возможностей в формировании поликультурной личности будущего педагога.

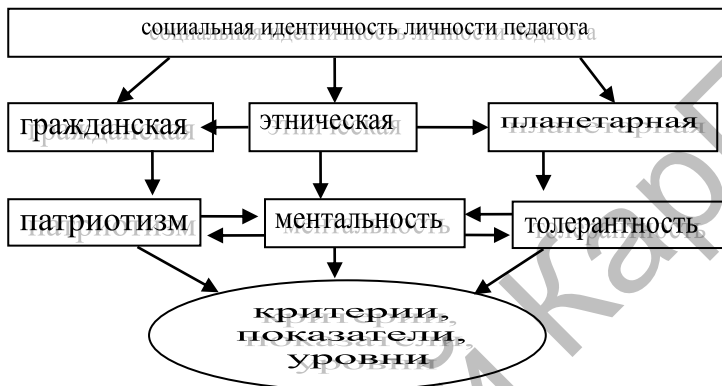


Рисунок 11 - Соответствие ключевых характеристик поликультурной личности педагога видам его социальной идентичности

Итак, с нашей точки зрения, *развитие единства таких характеристик как этническая ментальность – патриотизм (в нашем контексте – казахстанский) – этнотолерантности в структуре поликультурной личности будущего педагога может отвечать задачам воспитания в условиях глобализации мирового сообщества.* И только в этом случае поликультурный учитель будет соответствовать социальным запросам общества, этноса – государства – региона – планеты относительно его личностных качеств.

Приобретение необходимого опыта самоидентификации и преодоление разно рода противоречий достигается путем включения личности в систему социальных ролей.

Психология располагает разными подходами к пониманию и происхождению личности. Так, социогенетический подход объясняет особенности личности, исходя из структуры общества, способов социализации, взаимоотношений с окружающими людьми. В рамках этого подхода выделяются три теории: теория

социализации, теория научения, теория ролей. Однако эти теории обусловлены замкнутыми свойствами среды, к которой человек вынужден приспособливаться.

Биогенетический подход, ярким представителем которого явился З.Фрейд, основан на идеях обусловленности поведения личности физиологическими и бессознательными человеческими влечениями, что приводит к отрицанию роли окружающей среды в развитии и формировании личности. Психогенетический подход на первый план ставит развитие психических процессов, но при этом не отрицает роли биологического и средового факторов [245].

Анализ различных подходов к социализации личности педагога и ее роли в обществе привел нас к рассмотрению социально-ролевого подхода в психолого-педагогической литературе в контексте настоящего исследования.

Этносоциальная активность личности педагога должна найти свой выход через систему социальных ролей, среди которых следует выделить роли: педагога, воспитателя, субъекта этноса, гражданина государства, жителя конкретного региона и мира.

Идеи П.П.Блонского о трехкомпонентном сознании человеческой сущности легли в основу социально-ролевого подхода к формированию поликультурной личности педагога, в котором мы рассматриваем единство трех идентичностей: этнической, гражданской и планетарной как совокупность его личностных качеств [10].

В разработке социально-ролевого подхода к формированию поликультурной личности будущего педагога мы опирались на системно-ролевую теорию воспитания Н.М.Таланчука, которую он рассматривает в контексте синергетической целостности воспитательного процесса как системы ориентированного человековедения.

Согласно системно-синергетической философии и теории воспитания все, что есть в этом мире, существует и развивается не по законам борьбы противоположностей, отрицания отрицания, а по законам синергетизма. Синергетизм, в понимании ученого, - это гармоничное, сообразное и системное взаимодействие элементов целого. Любая система – это

синергетическая целостность. Синергетизм – это источник и движущая сила развития любой системы, в том числе общества и человека.

На основе синергетического подхода Н.М.Таланчук разработал системно-ролевую теорию воспитания. Генеральной целью воспитания, по мнению ученого, является формирование гармонично развитой личности, способной выполнять объективную систему социальных ролей. Результатом освоения и выполнения социальных ролей у учащихся формируется человеческая культура, элементы которой соответствуют социальным ролям [246].

В нашем исследовании социально-ролевой подход к формированию поликультурной личности будущего педагога может быть осуществлен только на основе использования этнического компонента в содержании ВПО как механизма, способствующего освоению социальных ролей: гражданина государства, жителя региона и мира, субъекта этноса и профессиональной деятельности. (Рисунок 12).

Социально-ролевой подход к процессу формирования поликультурной личности учителя не может быть реализован без учета его профессиональной деятельности, т.к. одна из главных его социальных позиций – профессиональная.

Это вызывает необходимость рассмотрения компетентностного подхода к образованию будущего учителя в контексте



Рисунок 12 - Социально-ролевой подход к процессу формирования поликультурной личности будущего педагога

нашего исследования, что отражает **третье дидактическое условие формирования этнического компонента в содержании ВПО: ориентацию содержания ВПО на компетентностное развитие будущего педагога средствами этнического компонента.**

Педагогическое образование является фундаментом системы образования в целом и это объясняет важность компетентностного подхода к подготовке будущего учителя.

Компетентностный подход может иметь статус методологического принципа только при условии рассмотрения его с позиций той образовательной парадигмы, которая наиболее адекватна актуальным требованиям, предъявляемым к образованию.

В проекте «Концепции высшего педагогического образования в Республике Казахстан» сказано: «Ведущим фактором в реализации этой глобальной задачи является система образования, главным действующим лицом в которой является учитель, обладающий высоким уровнем профессионально – педагогической компетентности. ... Компетентность педагога

зависит от сформированности трех групп компетенций, которыми должен овладеть будущий учитель: общекультурные (мировоззренческие) компетенции; методологические (психолого-педагогические) компетенции; предметно-ориентированные компетенции [1].

Актуальность проблемы компетентного подхода к содержанию образования продиктована интенсивным развитием мировой экономики, глобализационным процессом, ведущим государства к единению образовательного пространства, конкурентоспособностью высококвалифицированных специалистов в разных сферах человеческого бытия.

От классического понятия «человеческие ресурсы» мировое сообщество перешло к концепции «компетентности человека». Как отмечает И.Г.Никитин, «не случайно компетентный подход в определении целей и содержания общего образования является одним из оснований обновления образования в России, Казахстане и других странах СНГ» [247].

Проблема профессиональной компетентности (компетенции) педагога стала предметом научных исследований сравнительно недавно. Она порождена противоречием между возрастающей потребностью в оценке качества педагогической деятельности и недостаточной разработанностью целей и содержания педагогического образования.

Сущность компетентного подхода в профессиональной сфере выражает понятие «компетентность». Интерес ученых к проблеме «компетентности» в психолого-педагогической литературе проявляется именно с профессиональных позиций.

Как считает В.Н.Введенский, «профессиональная компетентность» объединяет такие понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др. [248].

Более приближено к требованиям новой цели образования выглядит трактовка профессиональной компетентности в исследовании Б.С. Гершунского. Ученый определяет ее одним из уровней (ступеней) педагогической культуры и помещает между образованностью и профессионализмом [81].

Проблема компетентного подхода к профессиональной деятельности специалистов высшей школы – одна из усиленно

разрабатываемых проблем отечественной педагогики. В работах по данной проблеме отмечается неоднозначность подходов в интерпретации понятия «профессиональная компетентность». Профессиональная компетентность рассматривается как: «единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности»; «совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально-значимых личностных качеств; вектор профессионализации» и т.д. [248]. Понятие компетентности «включает не только когнитивную и операционально - технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [249]. «Формирование компетентности в образовательном процессе выдвигает на первое не информированность обучаемого, а умение разрешать проблемы в различных сферах [250]. Последнее определение наиболее четко отражает сущность компетентностного подхода в нашем исследовании.

Наряду с понятием «компетентность» используется термин «компетенции». Анализ теоретических источников свидетельствует о наличии двоякого толкования понятия «компетенция», одно из которых отождествляется с дефиницией «компетентность» (Н.Г.Милованова, В.Н. Прудяева). Оригинальный подход к пониманию компетенции содержится в дефиниции С.Е.Шишова «компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению» [250].

Распространенной в научной литературе является иерархия компетенций, выстроенная с ориентацией на основополагающие личностно-профессиональные ценности педагогической деятельности: ключевые компетенции, общепредметные и предметные (А.В. Хуторской). Они представлены полным набором ключевых образовательных компетенций в четырех основных группах: 1) как средство мировоззренческой ориентировки (ценностно-смысловая компетенция); 2) как знания и умения в определенной сфере (учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая); 3) в виде круга вопросов, по которым следует быть осведомленным

(общекультурная), 3) как основание для освоения способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития (компетенция личностного самосовершенствования) [251].

Обращение к личностно ориентированному образованию обуславливает необходимость более углубленного подхода к рассмотрению педагогической деятельности, понимаемой в контексте восхождения личности учителя от педагогической грамотности к педагогической культуре. Развертывание содержания образования вокруг ключевых компетенций рассмотрено Е.В. Бондаревской. По ее определению, ключевая компетенция - это личностно-осознаваемая, вошедшая в субъективный опыт, имеющая личностный смысл система знаний, умений, навыков, которая имеет универсальное значение, т.е. может быть использована в различных видах деятельности при решении множества жизненно значимых проблем [252].

Анализ дефиниции «компетентность» в психолого-педагогической литературе приводит к выводу, что, в основном, оно рассматривается учеными как совокупность профессионально-значимых качеств, позволяющая специалисту успешно выполнять профессионально-педагогические функции, а «компетенции» представляют круг вопросов, по которым должен быть осведомлен профессионал.

Компетентности акцентированы на развитие субъекта и связаны с культурой мышления, навыками самостоятельности, рефлексией и ответственностью за принятие решений на основе духовно-нравственных, ценностных установок личности вне зависимости от сферы и области их реализации.

Профессиональная компетентность, как сложное психологическое образование, имеет разновидности, а именно: социальная, педагогическая, социально-психологическая, коммуникативная, информационная, регулятивная и т.д. Изучение нами сущности термина «профессиональная компетентность» связано с исследованием этнопедагогической, региональной и межкультурной компетентностей в системе высшего педагогического образования.

Как показывает анализ теоретических источников, понятие «этнопедагогическая компетентность», в отличие от близкого ему по семантике «этнокультурная компетентность», еще не нашло

широкого употребления в понятийно-терминологическом аппарате этнопедагогике.

Этнокультурная компетентность, по мнению ученых, - это свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию. Этнокультурная компетентность предполагает готовность к преодолению трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия с представителями различных этнических общностей [19, с.123].

В этнопедагогических и этнокультурных исследованиях наиболее применимыми являются понятия «этнопедагогическая подготовка», «этнопедагогическая культура», «этнопедагогическая деятельность», «этнопедагогическое образование» и др. Так, под термином «этнопедагогическая культура» В.Н.Николаев понимает «социально-педагогический феномен, характеризующий меру освоения традиционной педагогической культуры народа, понимания воспитательной сущности ее ценностей, их адекватного использования в современной практике обучения и воспитания» [253].

С.Г.Тишулина считает, что этнопедагогическая культура будущего учителя - это сложное личностное образование, которое включает в себя нравственно-этническую направленность сознания, способность к культурной идентификации и самооценке собственного уровня этнопедагогической деятельности; профессиональную образованность и владение этнопедагогическими технологиями; морально-психологическую воспитанность; наличие гуманистической педагогической доминанты по отношению к учащимся [254].

Этнопедагогическая компетентность как научная категория рассматривается в работах М.Г.Харитоновой, Д.Е.Иванова, Р.В.Комракова, Е.В.Кузнецовой, А.М.Анохина, Ш.Т.Таубаевой, В.Ю.Штыгаревой, К.Ф.Аубакировой, Л.Н.Бережновой.

Дефиниция «этнопедагогическая компетентность» определяется учеными (М.Г.Харитонов, А.М.Анохин) как индивидуальное, профессиональное качество личности,

выраженное в наличии этнопедагогических знаний, умений и опыта в решении этнопедагогических задач». Одной из составляющей профессиональной готовности учителя, по мнению М.Г.Харитонов, является его этнопедагогическая готовность, которая, в свою очередь, «характеризуется уровнем его этнопедагогической компетентности, этнопедагогического мышления и этнопедагогической культуры, содержание которых взаимосвязано и вместе составляет некоторую целостность» [34].

С позиции социокультурного контекста профессиональной деятельности социального педагога рассматривает сущность понятия Р.В.Комраков. «Этнопедагогическая компетентность – это интегративное профессионально-личностное качество студента, охватывающее когнитивно-интеллектуальную, операционально-деятельностную и потребностно-мотивационную сферы личности студента. Она включает в себя сформированное владение интегративными этнопедагогическими знаниями, умениями, навыками, позволяющими социальным педагогам продуктивно использовать возможности этнопедагогики в социально-педагогической деятельности и взаимодействовать в социальной среде, а также сформированную мотивацию к изучению этнопедагогики и применению освоенных знаний и умений в социально-педагогической практике» [35,с.10].

Е.В.Кузнецова этнопедагогическую компетентность учителя определяет как интегративное свойство личности, представляющее собой совокупность этнопедагогических знаний и умений, стремление к повышению своего профессионального уровня для эффективной работы в полиэтническом регионе. Этнопедагогическая компетентность является составляющей этнопедагогической культуры и является личностным качеством, включающим совокупность этнопедагогических знаний, умений, навыков. Этнопедагогическая компетентность, по ее мнению, показатель этнической психолого-педагогической грамотности, включающей в себя этнопедагогические образованность и мировоззрение [255]. Заметим, что в данном определении этнопедагогическая компетентность определено как личностное качество, что может быть аргументировано целостностным подходом к набору качеств учителя.

В дефиниции отечественного методолога Ш.Т.Таубаевой этнопедагогическая компетентность рассматривается широко: «как характеристика теоретической и практической подготовленности специалиста к осуществлению этнопедагогической деятельности, представленная совокупностью общепедагогической, этнопедагогической, социальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенций и выражающаяся в способности самостоятельно ответственно, эффективно выполнять определенные функции как этнопедагога» [88 с.205].

Интегративность данного понятия раскрывается в исследовании К.Ф.Аубакировой, которая в отличие от вышеназванных работ полностью посвящена изучению этнопедагогической компетентности будущих педагогов.

Сущность этнопедагогической компетентности будущих учителей определяется ею как «совокупность интегративных профессионально значимых личностных качеств, способствующих реализации соответствующих знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности в условиях полиэтнической образовательной среды» [256,с.12]. В настоящей работе мы опираемся на показатели этнопедагогической компетентности будущего педагога, разработанные указанным автором, т.к. исследование проводилось под нашим руководством.

Свойство интегративности этнопедагогической компетентности будущего учителя начальных классов подчеркивает и Ю.В.Штыкарева, считая, что данное понятие включает ряд компонентов и представляет совокупность способностей, личностных качеств, сформированных на основе этнопедагогических знаний и умений, необходимых в его этнопедагогической деятельности в полиэтническом пространстве и направленных на постоянное овладение новыми знаниями [34,с.49].

Наиболее полно, на наш взгляд, отражает сущность понятия Л.Н.Бережнова, которая считает, что «в целом этнопедагогическую компетентность можно понимать как определенную квалификацию и совокупность знаний, необходимых для осуществления профессиональной

деятельности в условиях полиэтнической образовательной среды, включающих педагогическую зрелость и этносоциальную мобильность в решении образовательных задач» [86, с. 212].

Таким образом, в определении сущности понятия «этнопедагогическая компетентность» в работах последних лет усматривается преобладание интегративного подхода, представляющего совокупность этнопедагогических знаний, умений, навыков, направленных на их успешную реализацию в профессиональной деятельности специалиста в условиях полиэтнической среды. Это связано, прежде всего, с интегративностью этнопедагогики как науки.

Проблема формирования этнопедагогической компетентности учителя в условиях суверенного государства и реформирования образовательной системы становится актуальной не только для национальных школ, но и школ, гимназий с русским языком обучения.

Несмотря на активность творческих поисков теоретиков и практиков в области этнических проблем воспитания, динамичного роста защищаемых диссертаций по проблемам этнопедагогики, следует констатировать, что система этнопедагогической подготовки учителей в Казахстане еще не сложилась. Кроме того, в содержании высшего педагогического образования следует решить ряд трудностей, которые возникают в подготовке учителей с введением кредитной системы обучения. Например, механический переход многих социально-гуманитарных дисциплин, в том числе, этнопедагогики и этнопсихологии в разряд элективных курсов.

Существенной проблемой является отсутствие системы повышения квалификации для преподавателей, ведущих данные курсы в вузах и колледжах. Необходима координация деятельности научно-исследовательских центров, института повышения квалификации и переподготовки госслужащих и работников образования, преподавателей вузов и учителей школ в изучении проблем в области этнопедагогики и этнопсихологии. Требуется решения и проблема подготовки преподавателей этнопедагогики и этнопсихологии в вузе.

Этнический компонент в содержании ВПО является фактором и условием формирования этнопедагогической

компетентности будущих педагогов. В связи с этим мы считаем, что последняя тесно связана с разносторонностью общеобразовательных и этносоциальных знаний. Так, этнопедагогическую компетентность нельзя рассматривать вне философских, культурологических, этнопсихологических знаний педагога. Этносоциальные, в том числе этнопсихологические знания, следует рассматривать как содержательную основу, характеризующую этнопедагогическую компетентность педагога в области межкультурного взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

Этнопедагогическая компетентность педагога проявляется в умении соотнести свою деятельность с тем, что наработано на уровне мировой педагогической культуры в целом, в отечественной педагогике, в способности продуктивно взаимодействовать с инновационным опытом, в умении обобщить и передать свой опыт другим. К тому же этнопедагогически компетентный педагог должен быть способен к рефлексии, т.е. способу мышления, предполагающему отстраненный взгляд на педагогическую реальность, историко-педагогический опыт, на собственную личность.

Таким образом, на основе анализа понятий профессиональная, этнокультурная и этнопедагогическая компетентность, встречающихся в психолого-педагогической литературе и собственного опыта работы в вузе, под **этнопедагогической компетентностью** мы понимаем *комплекс этнопедагогических, этнопсихологических, этнокультурных и этносоциальных знаний, а также профессионально-значимых личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, направленной на решение задач воспитания и обучения в условиях полиэтнической образовательной среды.*

В основе определения представленного понятия лежат требования, изложенные в «Концепции высшего педагогического образования в РК», где говорится, что необходимо «системно интегрировать в сознании выпускника философские, психолого-педагогические и предметно-методические знания, развивая педагогическое мышление и профессиональную рефлексию»[1].

Этнопедагогическая подготовка предполагает создание образовательной среды как этнопедагогического комплекса возможностей для развития регионального образования с этнокультурной акцентуализацией. Это позволяет содействовать развитию педагога как активной, социально-адаптированной личности с устойчивой гражданской позицией.

3. Нигматов отмечает, что для этнопедагогических исследований самоценны такие понятия как «провинция», «периферия», «малая Родина». Он считает, что «плюрализм различных исследовательских позиций позволит изучить специфику будущих этнорегиональных педагогических курсов, содержание которых будет обращено к нравственным ценностям конкретного человека, к реальным факторам человеческого бытия»[94].

Каждый вуз имеет свою региональную среду. Региональная субкультура является частью общей культуры будущего педагога – жителя определенного региона. Будущий учитель как субъект профессиональной деятельности и субъект региона должен быть компетентным в вопросах различной сферы той местности, где он проживает: экономической, географической, культурной, образовательной и т.д.

В связи с этим в последние годы сложились предпосылки для проектирования региональной образовательной политики. Это определяется усилением роли образовательных учреждений в социокультурной сфере региона, восприимчивостью к демократическим преобразованиям со стороны педагогической общественности, относительной автономии образовательных учреждений, ориентацией учительской среды на гуманистические приоритеты в воспитании молодого поколения. Современное состояние образования и тенденции его развития в отдельных регионах можно рассматривать как предпосылку активизации региональных культурных сил, увеличения действенной роли образования в социокультурном развитии региона. Проблема регионального образования в высшем педагогическом образовании Казахстана только набирает темп.

В «Концепции высшего педагогического образования в РК» сказано, что «дисциплины по выбору должны решать проблемы регионализации педагогической подготовки студентов» [1].

Данные положения наиболее полно раскрываются общеобразовательными дисциплинами социально-гуманитарной направленности: историей, литературой, географией, а также предметами культурологического содержания, изобразительным искусством, музыкой и т.д.

Е.В. Бондаревская указывает на то, что принцип регионализации имеет интегративную природу. В нем интегрирована «взаимосвязь, взаимопроникновение прошлого и настоящего, культурного и социального своеобразия, геополитических, экономических, демографических и других особенностей региона, сохранение средствами образования региональных ценностей культуры, ментальных черт жителей региона, создание условий для укоренения выпускников образовательных учреждений в регион, в его культуру, хозяйство; воспитание любви и чувства принадлежности к своей «малой родине» [252,с.67].

Региональный компонент педагогической компетенции может наиболее эффективно представлять в изучаемом материале основания для установления связи ценностной сферы познающего сознания студента с лично значимыми ценностями, так как они расположены в зоне локального образовательного пространства. Это обусловлено тем, что понятие «региональный» может трактоваться не только как имеющий отношение к экономическому, географическому и т.п. региону, но и как местный, локальный, определяемый масштабами области, района.

Региональная компетентность будущего педагога рассматривается нами и как комплекс знаний о средствах образовательного воздействия локальной социокультурной среды на личность воспитуемого, и как средство развития личности учителя в сочетании с этнокультурными и этнообразовательными традициями региона.

Студент предстает полноценным участником взаимодействия с региональной спецификой сохранения природы и созидания культуры. Как субъект собственного развития, он нацелен не только на сохранение, но и на воссоздание, преумножение культурных ценностей региона.

В этом контексте понятие «региональная компетентность учителя» приобретает новые культурные смыслы: к личностно-ценностным признакам, характеризующим региональную компетенцию, следует отнести наличие у педагога способностей к реализации комплекса знаний и умений.

Это - конкретные целостные знания об определенном регионе, создающие условия и предпосылки для развития личности с учетом специфики местного окружения (история, география, экономика, культура и просвещение, экология и др.). Это и чувство родства с малой родиной, с регионом, жителем которого является. Уважительное отношение к национально-культурным ценностям региона, убежденности в самобытности своего региона, соотнесение себя с социокультурным контекстом региона. Это и умения использовать в образовательных целях воспитательный потенциал особенностей региональной субкультуры. Умения, направленные на формирование гражданской и региональной идентичности школьников, воспитание казахстанского патриотизма. Таким образом, региональная компетентность будущего педагога сегодня рассматривается как часть его профессиональной компетентности.

Н.Б.Крылова считает, что «для достижения культуры как высоко развитого способа организации любой деятельности необходимо глубокое понимание всего комплекса культурных достижений человечества. Без этого понимания невозможно эффективное социальное развитие. Первый шаг на этом пути знание истории мировой и отечественной культуры» [257].

В этнологии наблюдаются попытки ученых наряду с этнической и межэтнической культурой выделять иноэтническую культуру. Основное отличие иноэтнической от межэтнической культуры В.И.Козлов видит в том, что первая, хотя и потребляется членами данного этноса, но ими не создается. Однако данный критерий к определению элементов иноэтнической культуры весьма проблематичен, считает Ю.В. Бромлей. Вопрос упирается в степень адаптации элементов чужой культуры в культуре данного этноса, а степень может быть различной [202,с.124]. Сложность градации данных понятий очевидна. Однако в выяснении дефиниции «межкультурная

компетентность» необходимо определить ее сущность в этом аспекте.

Главная цель поликультурного образования, по мнению Ж.Ж.Наурызбая, - «помочь развитию межкультурной компетентности. Оно также направлено на сохранение этнической идентичности, эффективное функционирование в рамках общей культуры» [21,с. 37]. Этому же мнению придерживается В.И.Матис «главная цель поликультурного образования, выводимая из роли этнического фактора в российском обществе, состоит в том, чтобы помочь подрастающим поколениям развить их межкультурную компетентность»[16,с.5].

Как показал анализ источников по данной проблеме, стержнем теории межкультурной компетентности является «диалог культур».

Проблема диалога культур рассматривается как междисциплинарная проблема разных сфер гуманитарного знания. Философскому обоснованию теории «диалога культур» посвящены труды М.М. Бахтина, В.С. Библера, С.Ю. Курганова.

М.М.Бахтин доказал, что диалог культур происходит в сознании каждого человека, где присутствуют две разные позиции сознания. Нормы культуры своего этноса принимаются как «мои», нормы культуры других народов осознаются как «чужие». Диалог внутри сознания по М.М.Бахтину и есть диалог разных культур. Таким образом, внутреннее переходит во внешнее проявление и наоборот [258].

Развивая концепцию Бахтина, В.С.Библер, акцентирует, что диалог в контексте культуры – это не диалог различных мнений или представлений, а непосредственно диалог различных культур [259,с.131].

Этнокультурное взаимодействие представителей разных национальностей есть условие реального диалога культур, в результате которого, по мнению исследователей, в сознании личности формируется интеркультура. Интеркультура понимается учеными как совокупность познавательных средств и знаний о своей и чужой культурах (Е.Ф. Тарасов, Т.К. Цветкова).

Межкультурный компонент в работе Ю.В.Плехановой рассматривается как результат общения и в этом смысле она

полагает, что это сложное многостороннее явление, предполагающее изучение внутренних (общение между представителями различных этнических групп внутри поликультурного государства) и внешних (общение между представителями различных государств) аспектов различий в общении. Межкультурные особенности общения охватывают межнациональные, социальные, демографические языковые и другие различия между представителями разных наций и народов. Осознавая современные реалии в подготовке будущих педагогов к межкультурному диалогу, она заключает, что «межкультурное образование сегодня – не данность, а необходимость как на уровне учителя (недостаточное осознание важности специальных усилий по воспитанию терпимости культурных различий, формирования межкультурной компетентности и отсутствие необходимых методических умений), так и на уровне образовательного учреждения в плане методического оснащения, в том числе соответствующими по содержанию учебниками гуманитарного цикла» [260].

В нашем понимании межкультурный компонент, также как и поликультурный, присутствует в той или иной мере в сознании каждой личности, в зависимости от ее знаний, эрудиции, кругозора, мышления, этнокультурной ориентации, отношения к другим культурам, мотивов и потребностей, коммуникативных особенностей, аффилиации, частоты межэтнических контактов, а также его возрастных, индивидуальных, психологических и других характеристик индивида. В этом убеждении мы ссылаемся на исследования национального самосознания Л.М.Дробижевой, З.Ф.Мубиновой, Г.Ф.Хасановой и других, в том числе, и автора данной работы [232; 261; 262].

Формирование межкультурной компетентности будущего педагога в условиях интеграции образовательного пространства становится актуальным, определяющим пути взаимообогащения образовательных традиций и культур разных стран и межэтнических контактов.

Понятие «межкультурная компетентность» раскрывается в трудах И.В.Переходько, Г.В.Елизаровой, И.Л.Плужник, Е.В.Быстрой, М.С.Колесниковой, К.С.Кричевской, Т.К. Цветковой и др.

И.В.Переходько определяет термин «межкультурная компетентность» как интегративное качество личности, характеризующее совокупностью специальных знаний, межкультурных умений и системой ценностных ориентаций, необходимых для решения профессиональных задач в условиях межкультурного взаимодействия в стиле сотрудничества и толерантности [263].

Е.В.Быстрой, изучая опыт межкультурной компетентности как личностное качество, считает, что он включает в себя опыт восприятия, осмысления, присвоения, анализа событий в контексте ценностей культуры и характеризуется: мотивационным (формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного языка и иноязычной культуры), когнитивным (формирование системы профессиональных знаний в области межкультурного взаимодействия), операциональным (формирование системы профессиональных умений в области межкультурного взаимодействия), рефлексивным (формирование рефлексии личностного роста), интегративно-личностным (формирование качеств вторичной языковой личности) критериями [264,с.7].

Исследователи данного интегративного качества личности выделяют также межкультурную коммуникативную компетенцию, характеризуя ее как компетенцию особой природы, основанную на знаниях и умениях, на способности осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения [265,с.156.]

В тоже время в исследованиях Г.В.Елизаровой, Д.Мацумото отмечается, что межкультурная коммуникативная компетентность не ограничивается лингвистическими знаниями и умениями, а включают совокупность социокультурных, социолингвистических, дискурсивных, стратегических, социальных компетенций [265- 266].

Д.Мацумото определяет межкультурную коммуникативную компетентность как способность осуществить эффективную коммуникацию в межкультурном контексте [266].

Как отмечает этнопсихолог Т.Г. Стефаненко люди с высокой межкультурной компетентностью являются «посредниками» между культурами, связующим звеном между ними [203].

Анализ трактовки исследуемого понятия в целом ориентирует на понимание межкультурной компетентности будущего педагога как интегрального личностного образования, выражающегося в устойчивой мотивации к изучению и сравнению культур (родной и страны изучаемого языка), в знаниях, умениях и навыках, необходимых для межкультурного взаимодействия, в существующей у индивида в системе ценностей и в готовности к постоянному обновлению межкультурного опыта. Межкультурная компетентность, по мнению исследователей, включает следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, духовно-ценностный, коммуникативный и рефлексивный. Основой формирования межкультурной компетентности служит осознание существующих культурных различий и сходств.

Ж.Н. Шайгозова. отмечает, что основными компонентами межкультурной компетентности являются: знание и понимание собственной культуры; знание и понимание «иной» культуры и стремление к конструктивному диалогу культур [25]. К навыкам межкультурной компетенции исследователи относят: восприимчивость к культурным различиям, уважение к уникальности культуры каждого народа, терпимость к необычному поведению, позитивная установка в отношении ко всему неожиданному, готовность реагировать на изменения, гибкость в принятии альтернативных решений и отсутствие завышенных необоснованно ожиданий от общения с представителями других культур. Обретение перечисленными навыками – залог бесконфликтного позитивного межкультурного взаимодействия, считает Ю.В. Плеханова [260, с.26].

Как видно из приведенных определений, межкультурная компетентность по своей сущности близка к понятию этнокультурная компетентность. Этнокультурная компетентность, по мнению ученых, одновременно соединяет знания, представления об этнических общностях и их культуре и толерантные поведенческие отношения, настроенные на межэтническое взаимопонимание и взаимодействие. При этом

отмечается, что формирование этнокультурной компетентности смыкается с воспитанием этнической толерантности [19,с.58].

Однако большинство исследователей считают, что межкультурная компетентность больше всего сосредоточена на познании иной культуры, не свойственной родному для этнофора этносу [25,с.459]. Таким образом, на основании анализа и синтеза различных определений рассматриваемого понятия можно констатировать, что *межкультурная компетентность определяется как знание «чужой» культуры, их жизненных норм, нравов, обычаев и других особенностей иноэтнической среды, формирующих индивидуальные и групповые установки, проявления индивидуальных мотиваций, форм поведения, национально-культурных традиций, системы ценностей.* Следует заметить, что межкультурная компетентность в трудах исследователей изучается на двух уровнях: в пределах одного полиэтнического сообщества и в межэтнических контактах, с выходом на мировое пространство. На первом уровне межкультурная компетентность отражает особенности этнокультурной компетентности как своей первой ступени. Последнее связано с современными процессами глобализации и интеграции. В нашем исследовании мы склонны рассматривать межкультурную компетентность как готовность к межэтническим контактам в процессе интеграции образовательного пространства как ориентир на знакомство с «чужой» культурой с выходом на межкультурный диалог.

В результате изучения характеристик исследуемой дефиниции стало возможным принять следующую дефиницию межкультурной компетентности, будущего педагога, понимаемую как *общепрофессиональную компетентность будущего педагога, определяемую знаниями «чужой культуры», развитым чувством толерантности, осознанием ценностей других народов как части мировой культуры и умением (способностью) воспринимать, осознавать, принимать «чужую культуру» и транслировать их в учебно-воспитательный процесс школы, а также умения выработать установку личности школьника на полипозиционное восприятие мира в процессе профессиональной деятельности и реализация профессиональные способности позитивно принимать «чужую*

культуру» в воспитании и обучении школьников. Межкультурная компетентность будущего педагога ведет к формированию его планетарной идентичности. Таким образом, определение сущностных характеристик понятий «этнопедагогическая», «региональная», «межкультурная» компетентностей позволило нам представить компетентностный подход к образованию будущего педагога в контексте культуры на рисунке 13.

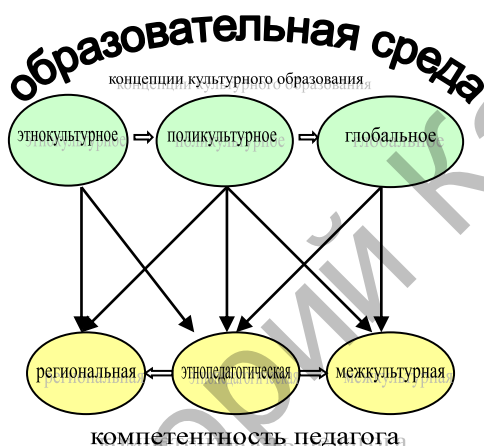


Рисунок 13 - Компетентностный подход к образованию будущего педагога в контексте парадигм культурного плюрализма

Формирование ключевых компетенций в процессе формирования поликультурной личности будущего педагога основано на трех основных концепциях культуры в образовании: этнокультурного, поликультурного, глобального.

Итак, обоснованные нами первые *три дидактических условия* формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования вызывают необходимость разработки образовательного идеала поликультурной личности педагога на основе социально-ролевого

и компетентностного подходов и рассмотрения взаимообусловленного ими **четвертого дидактического условия**: *соответствие структуры этнического компонента в*

содержании ВПО целостному формированию поликультурной личности будущего педагога, который мы рассматриваем в следующем параграфе исследования.

3.4 Моделирование образовательного идеала поликультурной личности будущего педагога и структурирование этнического компонента в содержании ВПО на основе теорий поликультурного плюрализма

При структурировании этнического компонента в содержании ВПО необходим ориентир на методологические подходы и совокупность принципов и дидактических условий, и одного важного из них в этом процессе **четвертого дидактического условия: соответствие структуры этнического компонента целостному формированию поликультурной личности будущего педагога.** Это в свою очередь, требует характеристики понятия «поликультурная личность будущего педагога», а, следовательно, разработки его образовательного идеала.

Понятие «идеал» тесно связано с другими категориями, характеризующими его – «совершенство», «цель», «деятельность». В словаре С.И.Ожегова идеал трактуется как то, что составляет высшую цель деятельности, стремлений: совершенное воплощение чего-нибудь [267]. Рассматривая идею совершенного человека в народном воспитании, Г.Н.Волков отмечает, что идеал совершенного человека- это суммарное, синтетическое представление целей народного воспитания. «Цель, по мнению профессора И.Т.Огородникова, является концентрированным, конкретным выражением одной из сторон воспитания. А идеал – универсальное, более широкое явление, выражающее самую общую задачу воспитания и самовоспитания человека, высший образец, к которому он должен стремиться [42,с.230].

Понятие «общественный идеал» взаимосвязано с понятием «стандарт образования», который отражает общественный идеал и учитывает возможности реальной личности и системы по достижению этого идеала.

Наряду с понятием «идеал» Н.В.Мартишина предлагает использовать дефиницию «образ-ориентир». Она полагает, что образ-ориентир понятен и доступен в отличие от идеала, который воспринимается как что-то возвышенное, порой непостижимое, как дальняя перспектива развития. В то время как образ-ориентир – перспектива средняя и даже ближняя [268,с. 51-52].

Близко к понятию идеала современное понятие «имидж». По определению А.А.Калюжного, «имидж учителя – эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписывают ему окружающие» [269,с.9].

Аналитический взгляд на проблему образовательного идеала учителя с историко-педагогических позиций свидетельствует о ее актуальности во все времена. Учитель с древних времен не только был уважаем в народе – за знания, ум, интеллект, но и к его профессиональным и личностным качествам всегда предъявлялись высокие требования к знаниям национальных ценностей культуры и передачи наследия предков.

Национальные традиции почитания учителя, как человека компетентного, знающего сохранялись в странах Востока и к нему предъявлялись особые требования. Об этом свидетельствует то, что Аль Фараби в сочинении «Трактат о взглядах жителей добродетельного города» выделяет двенадцать врожденных природных качеств наставника [270,с.220]. Почтение к учителю было связано с культом знаний и ценности образования для развития общества. В уважительное обращение учеников к наставнику – «учитель» подчеркивало его авторитет.

Образ народного учителя всегда был связан с менталитетом народа. Я.А.Коменский, Ф.А.Дистервег, К.Д.Ушинский, П.П.Блонский, Ибрай Алтынсарин, И.Я. Яковлев и другие классики мировой педагогики считали учет этнического менталитета, национального образа учителя необходимым условием создания идеала учителя. Педагог, считал Коменский, должен быть патриотом родного языка, родной культуры. Национальное своеобразие, по мнению Ушинского, это тот источник, без бережного отношения к которому остается только

подвергнуться закону разложения и уничтожиться в других телах, сохранив свою самобытность [50]. Ф.А.Дистервег, называя учителей «солнцем для вселенной», посвятил им «Руководство к образованию немецких учителей». И. Алтынсарин построил свою образовательно-воспитательную систему с учетом национальных особенностей казахского народа, его образа жизни, традиций, характера, обычаев, культуры.

В 20 веке в СССР идеал учителя приобрел черты классовости, что привело к выхолащиванию национально-культурных особенностей из содержания обучения и процесса воспитания.

Историко-педагогический анализ развития образовательного идеала учителя дан в работе Г.К.Ахметовой. Она делает выводы о том, что в 60-80 годах XX столетия образовательный идеал учителя обладал абстрактностью и внутренней противоречивостью. «С одной стороны он уводил от прозы жизни, ставил перед педагогами и будущими учителями возвышенные цели и предлагал систему абсолютных нравственных норм, образцов духовного и физического совершенства человека. С другой стороны, эти высокие образцы ставились на службу достаточно низменной стратегии воспитания идеологически зомбированного индивида, непрерываемо верящего в абсолютную истину положений коммунистического катехизиса»[271,с.95].

Для нашего исследования важным является вывод автора приведенных строк об отсутствии идеи национального самосознания и культуры в структуре образовательного идеала учителя советского периода. Ученый указывает, что целенаправленная стратегия на формирование новой исторической общности – «советского народа» затмила в образовательном идеале учителя - интернационалиста исконно национальные черты. В программе подготовки учительских кадров отсутствовал этнический компонент, а именно такие предметы, как история Казахстана, этнопедагогика, этнопсихология и др. [271,с. 95-97.].

Меняется время, меняются требования к учителю. Но неизменным остается неопровержимый опыт человечества, доказывающий, что этносы могут сохранить себя только

благодаря собственной этнической системе воспитания и образования. И в этом важная роль отводится учителю.

Вопрос о том, каким должен быть учитель сегодня и в недалеком будущем обсуждается на страницах печати достаточно широко. В мировой педагогике разрабатываются модели подготовки идеального учителя. В них отражаются желаемые личностные качества и общие требования, связанные со спецификой профессии учителя. Японский педагог Томомучи Киучи включает в модель учителя высокую культуру и осознание ценностей воспитания, способность одновременно учить и воспитывать, прочное педагогическое образование, свободу и ответственность, причастность к интеллектуальной элите. Американские ученые (А.Комбс, Б.Кларк, Дж.Лембо) придают большое значение гуманистической коммуникабельности учителя [272,с.42].

Для построения системы педагогических целей в высшем образовании исходной точкой служит модель специалиста. В основе ее содержания лежит, как правило, квалификационная характеристика. Личностные и профессиональные качества учителя отражены в его профессиограмме. Изучение профессиограммы учителя на протяжении исторического развития приводит к выводу о ее соответствии потребностям существующей в тот или иной общественный период идеологии государства, общества. Так, И.П.Подласый приводит сравнительные данные из профессиограмм советского учителя в 20-30-ые и 80-ые годы XX века [273,с.249-250.]. Из данных профессиограмм видно, что в них отсутствовал не только учет национальных особенностей, как личности учителя, так и ученика, но и при пропаганде интернационального воспитания не упоминается такой важная характеристика в профессиограмме педагога как культура межнационального общения. Важными профессиональными качествами современного учителя признаются трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, настойчивость, стремление к совершенствованию знаний и др. К числу профессиональных качеств относят владение предметом преподавания, методикой преподавания предмета, психологическая подготовка, общая эрудиция, педагогическое

мастерство, организаторские умения и навыки, ораторское искусство и т.д. Широкий спектр требований к профессии учителя обусловлен его многообразными функциями, как отмечает И.П.Подласый, «от актера, режиссера и менеджера до аналитика, исследователя и селекционера» [273,с.236.].

В исследовании идеала преподавателя высшей школы Н.В.Мартишина приводит интересные результаты опроса студентов и преподавателей РГПУ, проводимого на протяжении десяти лет. По результатам опроса исследователь выделяет совокупность множества показателей, среди которых: любовь к людям, умение общаться с ними, доверие, отзывчивость, понимание, терпение, доброжелательность, искренность во взаимоотношениях; глубокое знание своего предмета, увлеченность наукой, высокий уровень интеллектуального развития и т.д. Сравнивая характеристики разных лет (с 1995 по 2005 годы), автор публикации отмечает, что в последние годы «все чаще и четче стали обозначаться такие показатели, как духовность, честь, чувство собственного достоинства, патриотизм, гражданская позиция, ответственность за дело, которому служишь, толерантность, отточенное владение педагогической техникой» [268,с.51]. Исследование Н.В.Мартишиной еще раз убеждает в том, что толерантность, патриотизм, гражданственность, национальное самосознание учителя сегодня становятся обязательными характеристиками современного учителя, неразрывно связанными с его профессионализмом.

В обосновании целостного подхода к формированию поликультурной личности будущего педагога большое значение приобретает модель современного учителя, разработанная В.А.Сластениным. Она предусматривает **формирование целостной личности учителя**. Согласно его модели педагог должен обладать началами экономического образования, умениями организационной и воспитательной работы, компьютерной грамотностью, высокой культурой, хорошим знанием иностранного языка, быть инициативным и ответственным человеком. Будущему учителю следует быть открытым для инноваций и одновременно оставаться толерантным в отношении сложившейся организации обучения. Ему надо обладать высокими моральными качествами, любить

своих учеников. Личностные качества учителя должны находиться в гармонии с профессиональными знаниями и способностями. У педагога необходимо воспитывать культуру мышления, способность к самообразованию [274,с.35].

В целом, отмечая многогранность Я-концепции учителя, напоминаем, что в ней мы уделяем внимание лишь тем аспектам, которые связаны с проблемой нашего исследования.

В контексте исследования проблемы формирования национальной культуры личности Г.Ф. Хасанова рассматривает идеал как образ, определяющий способ мышления и деятельности человека по сохранению и развитию условий жизнедеятельности этноса и его культуры. Она считает, что внутренняя цель деятельности человека как представителя нации, представлена в виде образа- образа цели. Идеал выражает преодоление противоречий между индивидом и нацией. Считаем, что в исследовании идеала поликультурной личности будущего педагога необходимо учесть следующие заключения автора указанной работы:

- идеал представляет образ конкретной цели деятельности нации на данной ступени ее интеллектуального, нравственного, духовного развития;
- в виде идеала в сознании своеобразно отражается конкретная социальная, этнокультурная ситуация, в которой находится нация, ее насущные потребности;
- идеал выступает как активная, организующая сознание представителей нации сила, которая объединяет их вокруг решения конкретных задач жизнедеятельности нации и этнокультурного развития [219,с.139.]. Однако в данной модели раскрыта лишь одна сторона поликультурной личности будущего учителя.

Конструируя образовательный идеал поликультурной личности будущего педагога, мы опирались на «Концепцию высшего педагогического образования в РК», профессиограмму учителя, исследования его образовательного идеала и поликультурной личности.

Современные требования к профессиональной подготовке учителя выражены в «Концепции высшего педагогического

образования в РК»: «Учитель новой формации - это духовно развитая, творческая личность, обладающая способностью к рефлексии, профессиональными навыками, педагогическим даром и стремлением к новому, личность, представленная не как простая сумма свойств и характеристик (как это традиционно излагалось в квалификационных характеристиках по учительским специальностям), а *целостное* динамическое образование, логическим центром и основанием которого является потребностно-мотивационная сфера, составляющая ее *социальную и профессиональную позицию*». (Курсив наш - М. Ш.) [1].

Мы полностью поддерживаем мнение Г.К.Ахметовой, которая считает, что «современная модель образования должна быть создана с учетом особенностей этнической культуры, и только в этом случае образование будет способствовать качественному росту как этнического, так личностного самосознания»[466, 41]. Ученый указывает, что образовательный стандарт должен воплощать современный образовательный идеал через национальную культуру и национальный колорит, так как учитель не просто носитель определенных профессиональных функций, но, прежде всего, носитель национальной культуры. Наше внимание привлекает также выделение Г.К.Ахметовой содержательных аспектов казахской национальной культуры, которое можно рассматривать как путь реализации определенного нами принципа восхождения личности будущего педагога от этнокультурного к глобальному через постижение поликультурного [271,с.104].

Свое видение образа учителя в контексте глобального образования представляет В.Н.Данильченко: «Личность учителя в Глобальном образовании - это личность носителя культуры и её творца, преемника и создателя мирового педагогического опыта. По мировым стандартам современный учитель - это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создатель многовариативных программ, опирающихся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения, интерпретирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии» [275].

Анализ педагогической литературы по проблеме образовательного идеала, национальной модели образования показал, что пути реализации современного образовательного идеала специалиста, по мнению отечественных ученых, зафиксированы «в понятиях «гуманизация - гуманитаризация», «непрерывность», «инновационность» и «качество образования». Эти четыре понятия создают идеальную конструкцию образования, воплощающую, с одной стороны, его общечеловеческое начало, а с другой – необходимость учета национальных традиций и обычаев, особенности исторического развития государства и народа» [276].

Таким образом, на основе анализа педагогической литературы общее мнение ученых в характеристике современного учителя в контексте нашей проблемы можно выразить словами О.А.Абдуллиной, которая, как и другие, считает, что педагог «призван быть носителем общечеловеческих ценностей, накопленных мировой культурой, знать национальные и исторические традиции народа, особенности среды, в которой воспитываются дети, обладать фундаментальными знаниями в области своей специализации, быть подготовленным к научной разработке стратегии образования в конкретных условиях, к выбору и реализации определенной педагогической концепции и системы» [277]

Из приведенных выше цитат можно сделать вывод многогранности современного образовательного идеала учителя в контексте культуры, восходящего к идеям поликультурности в образовании.

Проблеме поликультурного образования и воспитания, как в зарубежной, так и отечественной науке уделено немало внимания. Среди них труды Дж.Бэнкса, В.И.Матиса, В.П.Борисенкова, Г.Д.Дмитриева, А.Ю.Белогурова, Л.Л.Супруновой, М.В.Палаткиной, Л.Н. Бережновой, А.Н.Джуринского, Ю.В.Плехановой, Р.Башарулы, Г.Н.Кошербаевой, Ж.Н.Шайгозовой, З.Б.Кабылбековой и др. Но в то же время анализ педагогических источников указывает на то, что в педагогике понятие «поликультурной личности будущего педагога» недостаточно исследовано с учетом новых социокультурных условий.

Проблема поликультурного образования и воспитания рассматривается в различных аспектах, но в них, за исключением

работы Ж.Ж.Наурызбая, достаточно широко не раскрывается понятие «поликультурной личности». К ним следует отнести диссертации М.Е.Ержанова, З.Б.Кабылбековой, Г.Н. Кошербаевой, Ж.Х.Кендирбековой, Ж.Н.Шайгозовой и др. В этих трудах авторы опираются на понятие «поликультурной личности», данное Ж.Ж.Наурызбаем [21].

В работе З.Б.Кабылбековой дан сравнительный анализ этнопедагогических идеалов казахов, немцев и русских, однако он далеко не полон. При этом выразителями педагогического идеала автором взят узкий круг выдающихся представителей немецкого (И.Г.Фихте), русского (К.Д.Ушинский), казахского (Ч.Валиханов, И.Алтынсарин, А.Кунанбаев), что не в полной мере отражает сравнительные аспекты идеала совершенного человека у разных народов. При интересной постановке проблемы, автор не конкретизирует сущность понятия «поликультурная личность», ограничиваясь понятием «поликультурность», что не мешает сделать исследователю вывод: «В основе воспитания поликультурной личности лежит так называемая «модель мира», своеобразная система представления человека о действительности, в которой он живет». Мы согласны со вторым выводом автора указанной работы, что современные социокультурные условия в современном Казахстане создают достаточные предпосылки для воспитания поликультурной личности [11, с.74].

Наш научный интерес вызывает исследование Ж.Н.Шайгозовой, которая обосновывает необходимость подготовки учителя изобразительного искусства к формированию поликультурной личности школьника средствами национальной художественной культуры [25]. В ее работе даны характеристики поликультурной личности исследователей этнокультурного и поликультурного образования (М.Л.Воловикова, Г.В.Дмитриева, А.Н.Джуринского, Ж.Ж.Наурызбая, З.Б.Цаллаговой) и ее элементы.

Анализ элементов поликультурной личности позволил автору исследования обосновать два основных этапа формирования поликультурной личности школьника – освоение этнической (этнокультурной) идентичности и идентификация с ценностями мировой культуры (межкультурной компетентности). В ходе исследования автором сделан вывод, что в подготовке

будущего учителя изобразительного искусства к формированию поликультурной личности школьника необходим учет всех аспектов теории межкультурной компетентности и теории этнической идентичности [25,с.19, 23].

Высоко оценивая важность полученных научных результатов работы Ж.Н.Шайгозовой, ее выводов и положений, заметим, что в исследовании упущена важная составляющая поликультурной личности – ее гражданская (государственная) идентичность, без которой невозможна социализация личности в поликультурном обществе.

В характеристике понятия «поликультурная личность», кроме толерантности, способности к диалогу, идентификации со своим народом и его культурой, уважения и адекватного восприятия культурного плюрализма, понимания необходимости изучения языков и др., российскими авторами выделяются следующие качества: открытость, психокультурная адаптивность (М.Л.Воловикова); поддержание идей религиозного плюрализма (А.Н.Джуринский); ценностное отношение к понятиям «гармония» и «мир», умение мыслить аналитически, сопоставляя категории «частного» и «общего», «этнического» и «межэтнического» (З.Б.Цаллагова) [25,с.18].

Американский ученый К.Грант предложил модель достижения трехуровневой культурной компетенции, представленную в таблице 4 [278].

Как видим, из приведенной таблицы 4 уровни поликультурной воспитанности можно охарактеризовать как когнитивный (1 уровень), рефлексийный – (2 уровень) и деятельностный – (3 уровень).

Сущность понятия «поликультурная личность» глубоко раскрывает «Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан», в которой под ней понимается «индивид, ориентированный через свою культуру на другие. Глубокое знание собственной культуры для него - фундамент заинтересованного отношения к другим, а знакомство со многими - основание для духовного обогащения и развития» [22].

Таблица 4 – Уровни поликультурной воспитанности по К.Гранту (Grant С.)

<i>1 уровень</i>	<i>2 уровень</i>	<i>3 уровень</i>
<i>Осведомленность и понимание</i>	<i>Оценка и согласие</i>	<i>Убеденность и защита</i>
Осведомленность о собственных группах, расе и пр.	Содействие социальной справедливости	Проектирование, реализация и оценка поликультурного опыта.
Понимание общественного неравенства	Содействие развитию чувств единения	Реалистичное и критическое отношение к социальной действительности.
Оценка способов, которыми социальные институты, включая школу, закрепляют дискриминацию и предубеждения	Принятие культурного плюрализма. Содействие развитию положительной «Я - концепции»	Действия для положительных социальных изменений. Поощрение дискуссий по расово – социальным проблемам.
Приобретение знаний об иных культурных группах, их вкладе в общество, историю, идеалы, верования. Накопление соответствующего опыта в школе.	Освобождение от стереотипов. Приобретение поликультурного образования. Интергрупповое межкультурное обучение	Использование личного опыта при анализе культурной дискриминации. Активное включение в демократическое решение проблем.

Автор вышеназванной концепции Ж.Ж. Наурызбай выстраивает модель поликультурной личности, характеризуя ее как многомерную, духовно развитую личность, ценящую и знающую национальную и мировую культуру и обогащая ее содержание следующей многоаспектностью сознания:

- **целостным мировоззрением.** Это означает, что знания и умения у такого индивида сформированы в систему, позволяющую отразить *сложный, взаимосвязанный и взаимообусловленный характер связей и отношений в мире социуме, культуре.* Целостность - параметр высокоразвитого и рационально организованного мировоззрения... ;

- **развитым лингвистическим сознанием.** Знание родного и государственного языков, изучение иностранного языка расширяют кругозор личности, содействуют ее многогранному

развитию, способствуют формированию установки на толерантность и объемное видение мира;

- **рельефным историческим сознанием.** Именно историческое сознание есть основа и *этнического, и общегосударственного сознания*. Национальный менталитет, складывающиеся у этноса за тысячелетнюю историю мифы, символы, образы, стереотипы могут быть познаны только через знание истории народа. Знание истории народов, населявших страну, истории государства порождает чувство исторической преемственности исторических корней, *ощущение причастности к истории земли, общности судеб народов*, живущих бок о бок многие годы и века;

- **географическим сознанием**, сознанием планетарным и в то же время, сознанием родного края, малой родины, родной земли, родного очага;

- **художественно-эстетическим сознанием**, развитым воображением, утонченными чувствами, тягой к прекрасному, способностью ценить красоту...;

- **правовое сознание** личности, формируемое всей практикой соблюдения и применения в государстве Конституции и законов Республики Казахстан, иных нормативных правовых актов, а также фактическим состоянием удовлетворенности закрепляемых ими прав и свобод граждан. ... *В гражданине любой национальности подлинный патриот Казахстана* видит только равноправного себе индивида.

- Большая роль в формировании поликультурной личности отводится **знаниям истории мировых религий**. Религия есть неотъемлемый компонент духовности народа, без представлений о религиозных ценностях, имеющих нравственное и эстетическое значение, знание народа будет неполным, ущербным [22] (Курсив и жирный шрифт наш – М.Ш.)

Данная характеристика видов сознания указывает, что представленная модель поликультурной личности, нацелена на целостное его формирование и включает этническую, в том числе этнокультурную, а также гражданскую и планетарную идентичность индивида.

Таким образом, анализ сущности понятия «поликультурная личность» в исследованиях ученых дает нам представления, необходимые для построения образовательной модели поликультурной личности с учетом ее профессиональной направленности.

Согласно положениям «Концепции высшего педагогического образования РК» «образованный учитель - это не только специалист и личность, а человек терпимый к культурным позициям и ценностям, он должен быть «человеком в культуре», готовый к диалогу с представителями различных культур, ибо ни одна культура не является самодостаточной» [1].

Профессиональная подготовка и самочувствие педагога в современной школе не безразличны обществу, поскольку именно он выполняет благородные функции, воспитывая несколько поколений своих учеников. Он призван передавать им накопленный социальный опыт, прививать высшие образцы духовной культуры, учить быть высоконравственными, законопослушными гражданами. Социальная роль педагога в этом смысле неизмерима, и требования к его духовному миру особые.

Если в полиэтническом обществе отношения строятся по принципу многообразия в едином, на основе социальной справедливости и взаимсотрудничества, то личность педагога-воспитателя должна совпадать с формируемым общественным идеалом личности.

Справиться со сложной задачей педагога-гуманиста может лишь учитель, сам являющийся образцом и носителем высокой культуры, с гармоничным внутренним миром. Уверенность в своей значимости и высоком общественном престиже избранной профессии позволяет учителю чувствовать себя комфортно в различных средовых ситуациях, свободно мыслить и учить этому своих учеников, не оглядываясь на реакцию со стороны. Такая работа, не связанная строгими рамками инструкций и устаревших методов, способствует тому, что и сам учитель становится более благородным, добрым, высоконравственным.

Но как показывает практика, подготовка в вузе еще не соответствует требованиям, предъявляемым к профиограмме поликультурного учителя. «В настоящее время обучение в

педагогических учебных заведениях выступает, по верному определению В.А. Слостенина, как «стихийно действующий механизм «тиражирования» определенных качеств личности». Конечно, это не может удовлетворять современные запросы общества в организации системы воспитания культуры межнационального общения, толерантности, формирования национально-осознания в учебно-воспитательном процессе школы.

В этом аспекте учитель школы должен учиться сам и должен учить учеников выявлять собственные ценности в области международных и межэтнических отношений, определять проблемы, относящиеся к межнациональной сфере, регулировать свое и поведение школьников в общественных ситуациях, выявлять конфликты в самом себе и детях, определять альтернативы, уметь отстаивать свое мнение на основе плюрализма и уважения к другому восприятию тех или иных явлений жизни.

Коллектив ученых, авторов «Концепции педагогического образования» считают, что «только поликультурная личность способна строить учебно-воспитательный процесс на принципах его гуманизации и демократизации [1].

В связи с вышесказанным, важнейшим направлением концепции обновления содержания образования подготовки будущих учителей в высшей школе является обеспечение роста и обогащение творческого потенциала учителя, на основе возрождения национальной духовной культуры во взаимосвязи с историей и культурой других народов нашей страны и человечества, в целом, в единстве национальных особенностей Казахстана

Исходя из запросов современного общества, государства, профессиограммы учителя, основных положений «Концепции высшего педагогического образования в РК», требований ГОС ВПО и возможностей этнического компонента мы определили методологические подходы и совокупность принципов, научные основы его структурирования, цели и функции в содержании ВПО, а также дидактические условия его формирования, направленные на формирование личностных и профессиональных качеств будущего педагога.

воспитания как основного направления в совершенствовании первого [54]. В нашем исследовании проблемы формирования этнического компонента в содержании ВПО проблема воспитания отражается в воспитывающем характере обучения. Разработанные дидактические условия формирования ЭК в содержании ВПО связаны с совершенствованием личности будущего педагога.

Исходя из *второго дидактического условия*, а именно: установка личности будущего педагога на освоение социальных ролей как субъекта этноса, гражданина РК, жителя определенного региона и мира средствами этнического компонента в содержании ВПО, мы определили совокупность личностных качеств, на формирование которых направлены средства этнического компонента в содержании ВПО. К ним отнесены *этническая, гражданская и планетарная идентичности студентов*, обучающихся на педагогических специальностях.

Третье дидактическое условие выдвигает требования к профессиональным качествам будущего педагога, на формирование которых направлены средства ЭК в содержании ВПО. В эту совокупность качеств вошли *региональная, этнопедагогическая и межкультурная компетенции* как составляющие общепрофессиональной компетентности будущего педагога.

Изучение национально-культурных особенностей своего и других народов в процессе подготовки будущего учителя предполагает формирование в нем качеств, отличающих его от остальных. К таким, в первую очередь, можно отнести способности к выявлению социокультурных, нравственно-духовных факторов, детерминирующих потребность в расширении профессиональной деятельности в школе и новом социальном типе личности учителя, способном реализовать предлагаемые изменения. Учителю в новых условиях надо быть не столько передатчиком знаний и отношений, сколько умелым оператором или управляющим процессом овладения каждым из своих подопечных всей палитрой, всем богатством социального наследования. Управлять процессом во имя полного самовыражения потребностей и способностей каждого из

учащихся. А это значит, постоянно искать все новые способы включения индивидуальных наследственных и врожденных задатков каждого и социальных условий его бытия в учебно-воспитательный процесс, уметь соединить потребности и способности личности учащегося в его познавательную, игровую и трудовую деятельность.

Профессия педагога предполагает такие качества, как формирование в будущем учителе особенностей развития профессионализма, включающего в число обязательных этнопедагогические и этнопсихологические знания, о проживающих в регионе учеников.

На необходимость и важность таких знаний указывает тот факт, что в течение последних полутора тысяч лет в жизни человечества происходили значительные перемены: сменялись общественно-экономические формации, появлялись новые общественные классы и социальные системы, сливались различные племена и народности, образовывались новые формы общественных и этнических отношений.

Современный стиль научно-педагогического мышления предполагает умение не просто распознавать эти особенности и отличия, но и умело их использовать в педагогической практике. Анализ существенных характеристик понятия «поликультурной личности» и профессиональная направленность будущего педагога позволил выделить составляющие в структуре поликультурной личности будущего педагога: этническую, гражданскую, планетарную идентичность, а также региональную, этнопедагогическую и межкультурную компетентность.

С учетом представленных характеристик в нашем понимании сложился образовательный идеал поликультурной личности будущего педагога. На основе дидактических условий, отражающих социально-ролевой, компетентностный, целостный подходы к формированию поликультурной личности будущего учителя средствами ЭК, искомый образовательный идеал мы представлен нами на рисунке 14.

Планетарная
идентичность

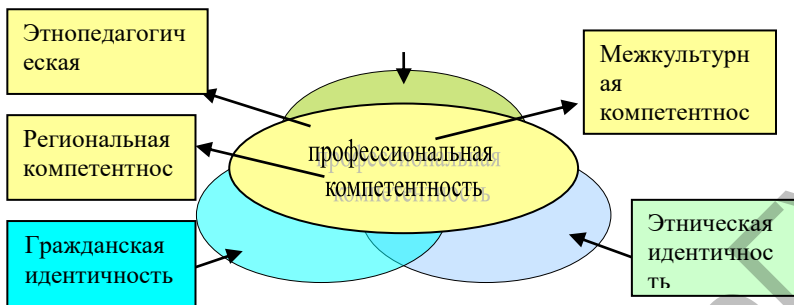
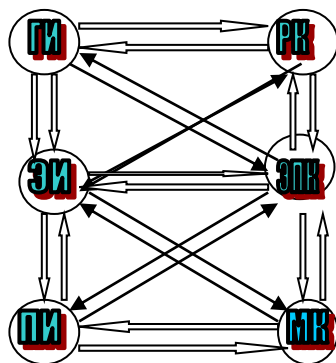


Рисунок 14 – Образовательный идеал поликультурной личности педагога

Таким образом, под *образовательным идеалом поликультурной личности педагога* нами понимается *желаемый образ учителя, обладающий совокупностью личностных и профессиональных качеств, отражающих его полиидентичность и сумму ключевых компетенций, соответствующих современным представлениям «человека культуры».*

Целостность в формировании поликультурной личности будущего педагога усматривается нами во взаимообусловленности и взаимосвязи этнической и гражданской идентичности и этнопедагогической, а также региональной и межкультурной компетентности. В свою очередь взаимообусловлены и тесно связаны планетарная идентичность и межкультурная компетентность. Проявляются и связи между толерантностью как ключевого качества в структуре планетарной идентичности и этнической ментальности. Таким образом, целостный подход к формированию поликультурной личности будущего педагога мы представили на рисунке 15.



Обозначения:

ГИ - гражданская идентичность; ЭИ –этническая идентичность; ПИ – планетарная идентичность; РК – региональная компетентность; ЭПК – этнопедагогическая компетентность; МК – межкультурная компетентность.

Рисунок 15 - Целостный подход к формированию поликультурной личности будущего педагога

целостного подхода к формированию поликультурной личности будущего педагога. На основе представленного образовательного идеала и совокупности принципов структурирования этнического компонента в содержании ВПО, разработана бинарная модель

Определенное нами **четвертое дидактическое условие** формирования ЭК в содержании ВПО: *соответствие структуры этнического компонента целостному формированию поликультурной личности будущего педагога* должно способствовать развитию этнической, гражданской, планетарной идентичности

и этнопедагогической, региональной и межкультурной компетентности средствами этнического компонента в содержании ВПО (язык, история, фольклор, религия и т.д.) на основе предмета нашего исследования, получившая свое название в силу двойственности ее функций (лично и профессионально-ориентированной направленности). В настоящем исследовании под моделью понимается форма абстракции особого рода, в которой существенные отношения объекта отражены в наглядно-воспринимаемых и

представляемых связях и отношениях вещественных или знаковых элементов. (Рисунок 16)

«межкультурная компетентность» для измерения уровней сформированности поликультурной личности будущих педагогов в ходе опытно-педагогической работы.

Согласно определенной совокупности принципов и дидактических условий целенаправленность этнического компонента в содержании ВПО на формирование поликультурной личности будущего педагога должна реализовываться в соответствии с содержанием составляющих ее образовательного идеала.

Как известно, любой аспект культуры имеет три измерения: когнитивное, аффективное (эмоционально-ценностное), регулятивное, т.е. знания, эмоции-отношения и поступки в соответствии, с которыми личность строит свое поведение.

Данному подходу соответствует идея международного эксперта института «Открытое общество», директора Института образовательной политики К.Харрисона, который считает, что оценка образования должна осуществляться по степени приращения качества в трех основных сферах личности: 1) знания, идеи; 2) ценности, отношения; 3) умения, навыки, способности к действию. И любая система, ставящая своей целью управление качеством образования, по мнению международного эксперта, должна выйти на оценку этих трех компонентов. Руководствуясь данными положениями, мы разработали систему измерителей сформированности поликультурной личности будущего педагога в двух аспектах – личностном и профессиональном.

Этническая, гражданская, планетарная идентичность как составляющие поликультурной личности будущего педагога состоят из следующих структурных элементов: когнитивного, аффективного и регулятивного. Их критериями явились:



Рисунок 16 – Бинарная модель структурирования этнического компонента в содержании ВПО, соответствующая процессу формирования поликультурной личности будущего педагога

- *когнитивный* (знания культуры своей этнической общности, народа Казахстана и общемировой); *аффективный* (эмоционально-чувственное восприятие способов идентификации со своим этносом, государством, человечеством в целом);

- *регулятивный* (приоритеты поведенческой сферы личности в процессе ее социальной идентификации). Критерии и показатели сформированности поликультурной личности будущего педагога (личностный аспект) отражены в таблице 5.

Региональная, этнопедагогическая и межкультурная компетенции представлены тремя структурными элементами: ценностным, рефлексийным, деятельностным. Их критериальные измерители выражены следующим образом:

- *ценностный* - (значимость знаний культуры как ценности образования);

- *рефлексийный* - (адекватное отношение своей профессии, к культуре своего этноса, региона, отношение к другим этносам, их представителям и культурам с позиции уважения человека и их различий);

- *деятельностный* - (владение формами и методами поликультурного взаимодействия на различных уровнях, в том числе, в своей профессиональной сфере). Критерии и показатели сформированности поликультурной личности будущего педагога (профессиональный аспект) даны в таблице 6.

При этом следует заметить, что личностный и профессиональный аспекты формирования поликультурной личности будущего педагога в некоторых показателях совпадают. Так, толерантность как психологическая характеристика может рассматриваться как показатель присущий этнопедагогической компетентности, межкультурной, гражданской и планетарной идентичности. Различия содержатся в проявлении толерантности на личностном и профессиональном уровнях рассматриваются нами условно, т.к. в своей работе мы делаем акцент на целостности личности будущего педагога. Совпадают показатели регулятивного компонента в формировании этнической идентичности: творческий подход к этнической социализации личности и этнопедагогической компетентности: умения включать элементы

Таблица 5 - Критерии и показатели сформированности поликультурной личности будущего педагога (личностный аспект)

Структурные элементы видов идентичности и их критерии	<i>Вид социальной идентичности поликультурной личности педагога</i>		
	ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ (субъект этноса)	ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ (гражданин Республики Казахстан)	ПЛАНЕТАРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ (субъект Мира, планеты Земля)
	П О К А З А Т Е Л И		
Когнитивный (знания культуры своей этнической общности, народов Казахстана и общемировой; знания истории, географии, экологии и др. о Казахстане и мире).	Знания родного языка (стремление к его освоению), истории своего этноса (в том числе, знания родословной своих предков), его национальной культуры.	Знание своих гражданских обязанностей, гражданского долга. Система знаний конституционных норм, гражданского кодекса РК, государственного языка. Знания истории, политики, экономики, культуры, географии и экологического состояния своего государства.	Система знаний об историческом, географическом, политическом, экономическом, культурном обустройстве мира. Знание и понимание экологического состояния Планеты Земля. Система знаний о развитии мирового поликультурного пространства.
Аффективный (эмоционально-чувственное восприятие способов идентификации со своим этносом, государством, человечеством в	Этническая идентификация со своим этносом, наличие этноментальности, и национальных чувств (гордость, честь, достоинство); национальных	Наличие социальной зрелости, патриотических чувств (гордости за Казахстан), развитое гражданское самосознание (осознание своей причастности к РК, полиэтничному	Осознание причастности ко всему человечеству, нравственное мироощущение, выражающееся в планетарном сознании, особом чувстве «Я – человек Вселенной». Тревога за судьбу человечества и планеты в целом. Желание

<p>целом).</p>	<p>убеждений; ответственности, сопереживания за судьбу своего этноса, уважение к национальным чувствам представителей других этносов</p>	<p>сообществу), уважение к государственному языку и символике РК, интерес к демократическим преобразованиям в государстве. Осознание социальной значимости профессии учителя в деле воспитания подрастающего поколения.</p>	<p>понять чужую культуру, любовь к человечеству, гуманное и толерантное отношение к людям независимо от расы, национальности, конфессий и этнокультурных взглядов.</p>
<p>Регулятивный (приоритеты поведенческой сферы личности в процессе ее социальной идентификации).</p>	<p>Проявления этнической ментальности, соблюдение норм национального этикета, правил жизнедеятельности этноса (традиций и обрядов), участие в национально-культурных мероприятиях, кружках, секциях, семинарах, национально – культурных центрах и т. д.; культура межнационального общения,. Творческий подход к реализации задач</p>	<p>Выполнение своих гражданских обязанностей, гражданского долга в аспекте овладения профессиональной деятельностью. Соблюдение нравственных и правовых норм гражданского кодекса РК. Проявление казахстанского патриотизма, ответственность перед обществом. активная жизненная позиция, готовность защищать интересы государства и внести вклад в его развитие. Умения на практике осуществлять гражданское воспитание школьников.</p>	<p>Проявление высокого уровня межэтнической толерантности, этнокультурной эрудиции и осведомлённости, уважения к ценностям мировой культуры как общечеловеческим. Регуляция поведения в соответствии с нормами межнациональной этики. Готовность бороться за мир и устранение конфликтов на земле. Владение способами коррекции в поликультурных взаимодействиях.</p>

	этнической социализации		
--	-------------------------	--	--

Таблица 6 - Критерии и показатели сформированности поликультурной личности будущего педагога (профессиональный аспект)

Структурные элементы видов компетентности и их критерии	<i>Вид профессиональной компетенции поликультурной личности педагога</i>		
	РЕГИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
	<i>П О К А З А Т Е Л И</i>		
Ценностный (значимость знаний культуры как ценности образования)	Конкретные целостные знания об определенном регионе, создающие условия и предпосылки для развития личности с учетом специфики местного окружения (история, география, экономика, культура и	Усвоение системы интегративных знаний по этносоциальным, культурным, психолого-педагогическим отраслям. Знания по предметам специализации. Формирование устойчивых этнопедагогических, этнопсихологических,	Знания трех и более языков международного общения (стремление к их освоению), культуры народов ближнего и дальнего зарубежья, этнопсихологии других народов, основных норм и правил общечеловеческой этики. Знание и понимание важности позитивного межкультурного общения в

	просвещение, экология и др.).	знаний.	деле укрепления мира, сотрудничества разных народов на планете.
Рефлексийный (адекватное отношение своей профессии, к культуре своего этноса, региона, отношение к другим этносам, их представителям и культурам).	Чувство родства с малой родиной, с регионом, жителем которого является. Уважительное отношение к национально-культурным ценностям региона, убеждённости в самобытности своего региона, соотнесение себя с социокультурным контекстом региона.	Интерес к выбранной профессии, потребность в этнопедагогическом образовании. Осознание социальной значимости этнопедагогической деятельности. Толерантное отношение к представителям других этносов.	Развитое чувство толерантности, осознание ценностей других народов как части мировой культуры, развитие рефлексии восприятия культурного плюрализма. Осознание роли учителя в процессе межнационального общения.
Деятельностный –(владение формами и методами поликультурного взаимодействия на различных уровнях, в том	Умения использовать в образовательных целях воспитательный потенциал особенностей региональной субкультуры. Умения, направленные на	Умения включать элементы этнопедагогики в профессиональное творчество. Умения руководствоваться этнопедагогическими принципами (природособразность,	Умения транслировать знания мировой культуры в учебно-воспитательный процесс школы. Умения выработать установку личности школьника на полипозиционное восприятие мира в процессе учебно-

<p>числе, в своей профессиональной сфере).</p>	<p>формирование гражданской и региональной идентичности школьников, воспитание казахстанского патриотизма.</p>	<p>народность, культуросообразность и др.) и переводить общекультурные знания в контекст этнопедагогического образования.</p>	<p>воспитательной деятельности. Реализация профессиональных способностей позитивно принимать «чужую культуру» в воспитании и обучении школьников.</p>
--	--	---	---

этнопедагогике в профессиональное творчество. Это свидетельствует о взаимосвязи определенных нами видов социальной идентичности с набором профессиональных компетенций в формировании поликультурной личности будущего педагога с позиции целостного подхода.

На основе разработанных критериев и показателей сформированности поликультурной личности будущего педагога определены следующие уровни: высокий, средний и низкий. **Высокий уровень** сформированности поликультурной личности будущего педагога характеризуется глубиной, объемом, систематичностью и целостным воспроизведением показателей структурных элементов исследуемых видов социальной идентичности и профессиональной компетенции.

Средний уровень определяется воспроизведением неглубоких, несистемных и не целостных показателей структурных элементов исследуемых видов социальной идентичности и профессиональной компетенции.

Низкий уровень выражается в отрывочном воспроизведении показателей структурных элементов исследуемых видов социальной идентичности и

профессиональной компетенции, слабой мотивацией и потребностью в восприятии указанных характеристик.

Таким образом, разработанная система измерителей позволит провести диагностику уровней сформированности поликультурной личности будущего педагога в педагогическом процессе вуза и выявить их взаимозависимость от сложившихся особенностей в структуре этнического компонента в содержании ВПО.

Реализация цели, функций, инновационных подходов, совокупности принципов, дидактических условий, отраженных в бинарной модели исследуемого феномена как взаимосвязанных элементов концепции формирования этнического компонента в содержании ВПО и технологии ее реализации, способствует совершенствованию профессиональной подготовке будущего педагога в соответствии с современными запросами теории и практики.

3.5 Технология реализации концепции формирования этнического компонента в содержании ВПО на основе инновационных подходов в контексте парадигм культурного плюрализма

Понятия «проектирование», «конструирование», «моделирование», «технологии» сегодня распространены во всех сферах научного знания.

Педагогическое проектирование имеет свои последовательные стадии, этапы и разными авторами строятся по-разному. В настоящем исследовании структура проектирования ЭК в содержании ВПО строится по последовательности, предложенной В.А.Сластениным, Л.С.Подымовой:

1. лично-ориентированная переработка имеющихся образовательных проектов;
2. анализ собственных возможностей по созданию или освоению новшеств;
3. формирование целей и общих концептуальных подходов к применению новшеств;
4. прогнозирование средств достижения целей;
5. создание «массива» идей, разработка концептуальной основы и эталонов экспериментальной работы;
6. реализация инновационных действий;
7. осуществление контроля и коррекции введения новшеств; оценка результатов внедрения, рефлексия самореализации педагога.

Понятие «технология» прочно вошло в педагогический лексикон и активно используется исследователями. Технологичность стала доминирующей характеристикой деятельности человека в XXI веке.

В педагогической сфере принято говорить о социальных технологиях. Социальной называется технология, в которой исходным и конечным результатом выступает человек, а основным параметром, подвергающимся изменению одно или несколько его свойств (качеств). Сложность социальных технологий состоит в многофакторности человека как системы и влиянием большого количества внешних воздействий, учет

которых необходим при разработке и реализации тех или иных проектов в педагогической деятельности.

В педагогической науке получил распространение термин «педагогическая технология» (Г.К.Селевко, В.М.Монахов, М.В.Кларин, В.П.Беспалько, Н.Д.Хмель, М.Я.Виленский и др.). Неоднозначные определения данного понятия приводит Г.К.Селевко [279].

Широко распространено в педагогической литературе дефиниция В.П.Беспалько, который предлагает под педагогическими технологиями понимать «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать цели образования» [280].

По мнению отечественного ученого Н.Д.Хмель, технологичность в профессиональной подготовке учителя отражается не только в определенном уровне теоретических знаний, но и в умении их использования для решения поставленных перед педагогом вполне конкретных задач реализации целостного педагогического процесса. [281,с.19].

Изучение сущности понятия «технология» в настоящем исследовании привело к определению его критериев. Анализ литературы по данному вопросу, показывает, что критерии технологичности педагогических инноваций учеными в отличие от определений самого понятия находят общие точки соприкосновения. Среди названных учеными критериев технологичности общими являются концептуальность замысла, системность, диагностическое целеобразование, результативность (эффективность) и управляемость. Кроме этого, выделяются такие критерии технологичности как определение места субъектов и их взаимодействия в педагогическом процессе, экономичность и воспроизводимость технологии [280- 282].

Итак, анализ существующей литературы по данному вопросу свидетельствует, что понятие «педагогическая технология» еще не имеет однозначного определения и его сущность трактуется большинством ученых довольно широко, включая весь педагогический процесс (дидактический и воспитательный). Данное утверждение в последнее время подвергается сомнению со стороны других ученых. Так, М.Я

Виленский, П.И.Образцов, А.И.Уман высказывают мнение о неправомерности употребления термина «педагогическая технология» и используют понятие «технология обучения». При этом авторы аргументируют свои выводы тем, что понятие «педагогическая» подразумевает уже не два процесса, а три: обучение, воспитание и развитие [282,с.6-7].

Анализ понятия «технология обучения» позволяет выделить среди прочих следующую дефиницию понятия: «технология обучения – это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения» [283,с.12]. Думается, что трудно не согласиться с предложенным определением, т.к. оно отражает суть исследуемого понятия.

Определим ключевые положения, раскрывающие сущность понятия «технология обучения» на основе анализа определений, данных в научных и методических источниках, которые использованы нами в работе:

- оптимальное построение и реализация учебного процесса с учетом гарантированного достижения дидактических целей;
- применение педагогом соответствующих средств обучения.

Это позволяет определить структуру технологии обучения как дидактической системы. В основном, к структурным составляющим технологии обучения относят *дидактические цели и задачи, содержание обучения, средства педагогического воздействия и взаимодействия (методы обучения), организацию учебного процесса, а также результат совместной деятельности субъектов данного процесса.*

В контексте нашего исследования важно понимание технологии этнопедагогического обучения, данное Р.В.Комраковым. По его мнению, технология этнопедагогического обучения - это алгоритмизированный способ реализации этнопедагогического содержания обучения, предусмотренного специализированными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения,

обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленных этнопедагогических целей. В технологии этнопедагогического обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности и подчинены определенной последовательности этапов осуществления этнопедагогического обучения. Важными категориями технологии этнопедагогической подготовки являются: целенаправленность, процедурность, этапность и тиражируемость [35]. В данной дефиниции мы находим конкретизированное определение, отвечающее задачам нашего исследования.

При проектировании блочно-модульной технологии реализации концепции формирования этнического компонента в содержании ВПО и ее учебно-методического комплекса нами также учитывался опыт систем образования зарубежных государств, рекомендации Л.Л.Супруновой, Г.Н.Волкова, Г.А.Станчинского, С.А.Узакбаевой и К.Ж. Кожаметовой и других о том, что идеи этнопедагогики как интегративного учебного курса должны вводиться в содержание других учебных курсов в органической взаимосвязи с ними, а не только как отдельный предмет [284; 13; 31]. Так, Дж.Бэнкс рекомендует насыщать содержание образования этническим компонентом, отражающим национально-культурное многообразие поликультурного социума. К такому же выводу приходят и другие педагоги (Г.В.Палаткина, Ж.Ж.Наурызбай).

В достижении намеченных целей в настоящем исследовании большое значение отводится гуманитарной среде вуза, т.к. от нее зависит гуманитарная направленность профессионального образования.

Для нас важно понимание гуманитарной среды вуза как «создание таких условий (соответствующей обстановки) в вузе, при которых содержание, структура, методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры в целом. Эти условия предполагают использование исторического опыта, богатых духовных и общекультурных традиций, достижений мировой науки и техники» [285, с.11].

Необходимость проектирования блочно-модульной технологии реализации концепции формирования ЭК в содержании ВПО обоснована выявленными противоречиями, ведущей идеей, концептуальными основами исследования и основными выводами:

- высшее педагогическое образование должно разумно сочетать, с одной стороны, формирование национального самосознания будущих педагогов на основе соответствующих этому знаний и умений и доносить до сознания школьников ценность священных понятий, определяющих духовную жизнь нации (родина, семья, родной язык, народ, духовная культура этноса и др.);

- с другой стороны, профессиональное образование должно создавать благоприятные условия для включения будущего педагога в информационное поле мировой культуры на основе его активного взаимодействия в системе «Я – этнос – регион – общество – мировая цивилизация» в духе толерантности, взаимоуважения, диалога культур, открытой коммуникации.

Блочно-модульная технология направлена на реализацию концептуальных основ формирования этнического компонента в содержании ВПО в соответствии с одной из задач «Концепции высшего педагогического образования РК», в которой сказано о максимальном использовании возможностей дисциплин общеобразовательного цикла, учебных предметов вуза для формирования поликультурной личности студента, что отвечает конечной цели данного исследования [1].

Противоречия между максимальным использованием воспитывающего потенциала социально-гуманитарных дисциплин в развитии поликультурной личности будущего учителя и отсутствием научно-обоснованной концепции формирования этнического компонента в содержании ВПО в этом процессе привело к разработке блочно-модульной технологии, направленной на реализацию следующих идей:

- программы культурного национального возрождения и развития будут комплексными, если будут содержать учебные материалы межкультурного, межэтнического диалога;

- трансформация национальных и общечеловеческих ценностей происходит посредством внедрения и реализации идей этнопедагогики в контекст поликультурного образования на основе предметно-ориентированного подхода.

Предлагаемая блочно-модульная технология реализации концепции формирования этнического компонента в содержании ВПО содержит два блока: теоретический и практический.

Методологической основой для разработки теоретического и практического блоков проектируемой технологии явились концепции этнокультурного (Ж.Ж.Наурызбай, В.К.Шаповалов), поликультурного (Дж.Бэнкс) и глобального образования (Р.Хенви, Э.Боткин).

Теоретический блок раскрывает концептуальные идеи формирования этнического компонента в содержании ВПО: цель и задачи формирования ЭК в содержании ВПО, совокупность принципов, инновационные подходы, дидактические условия и бинарную модель структурирования ЭК в содержании ВПО, которые служат дидактической основой для разработки практического блока технологии. Рисунок 18.

Поскольку концептуальные идеи формирования этнического компонента в содержании ВПО раскрыты в предыдущей главе, остановимся на практическом блоке предлагаемой технологии.

Практический блок содержит три модуля, направленные на осуществление концептуальных идей исследования: содержательный, процессуальный, диагностический. Рисунок 19.

В разработке практического блока технологии формирования ЭК в содержании ВПО мы исходили из анализа, наработанного в педагогике опыта проектирования дидактических систем. Так, стало аксиомой утверждение Л.В.Занкова, что далеко не всякая (относительно методов и организации) учебная деятельность обеспечивает оптимальные условия для воспитания и развития личности, необходима тщательная организация содержания образования, отбор соответствующих форм и методов обучения, его технологии, чтобы решить эту задачу [78].

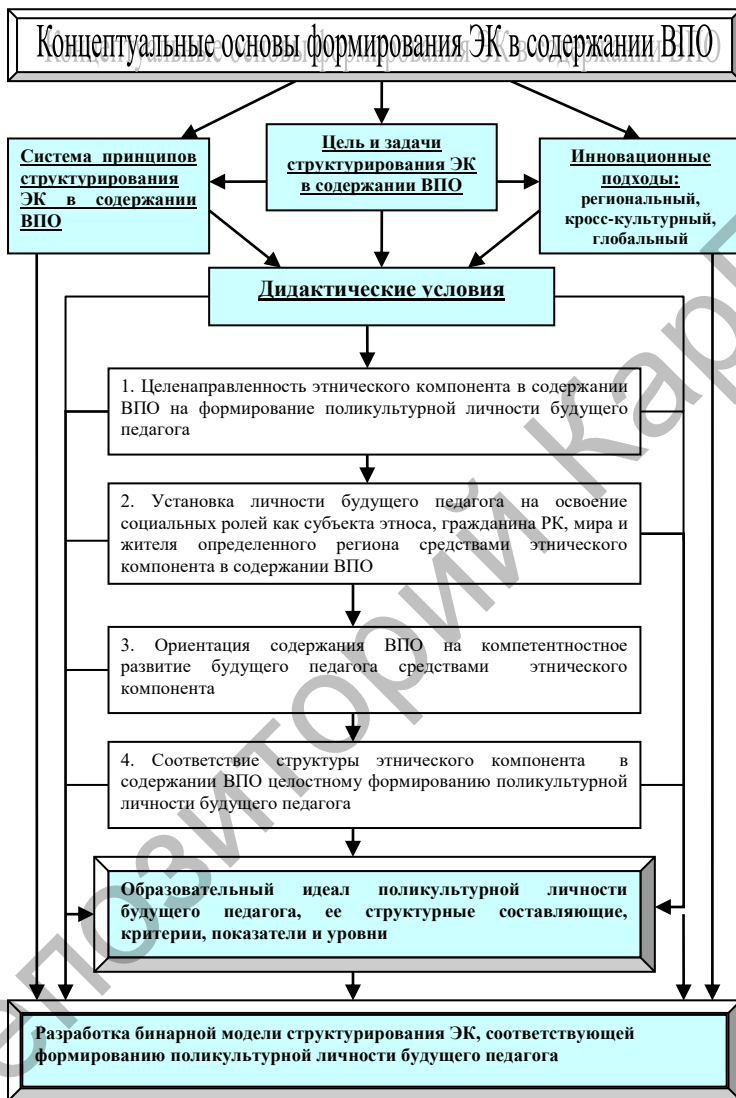


Рисунок 18 - Теоретический блок технологии реализации концепции

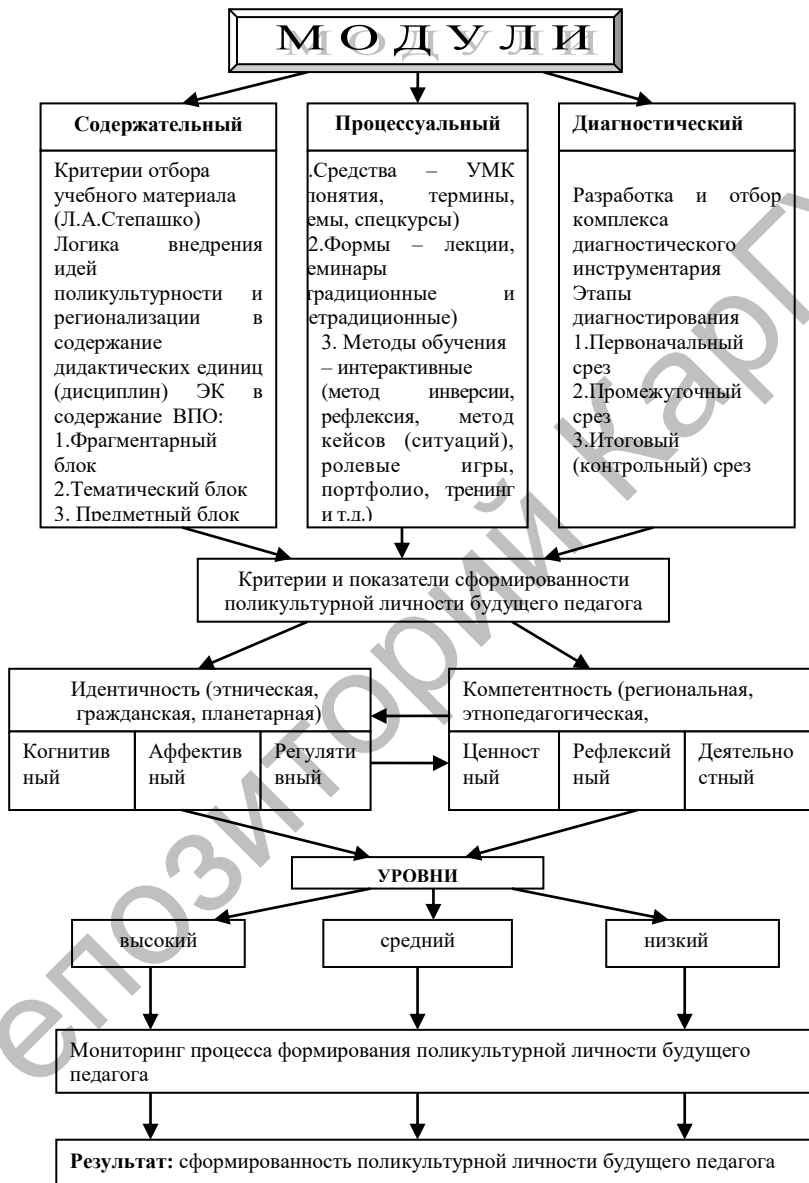


Рисунок 19 – Практический блок технологии реализации концепции

При отборе учебного материала должен учитываться принцип доступности. Он предполагает наличие в учебном материале всей необходимой информации, с увеличением которой повышается его доступность. Критерием отбора элементов культуры для включения в содержание нового учебного предмета, должна быть достаточность знаний для основных видов социальной деятельности. Обязательны для усвоения те элементы без которых не может осуществляться типичная для человека и гражданина деятельность. Отбор содержания элементов национальной культуры по Г.Ф. Хасановой осуществляется на основе учета ее сущностных особенностей, основных критериев формирования национального самосознания [219, с. 22]. Итак, в выборе критериев отбора содержания учебного материала исследователи руководствуются, прежде всего, целями и задачами исследования. В связи с этим *содержательный модуль* практического блока технологии раскрывает критерии отбора формирования этнического компонента в содержании ВПО учебного материала и логику внедрения идей поликультурности и регионализации в содержание дидактических единиц (дисциплин) исследуемого предмета.

В качестве критериев отбора учебного материала при формировании ЭК в содержании ВПО в проектировании блочно-модульной технологии нами использованы «блоки ценностных идей» Л.А.Степанко [283]. Данные критерии основаны на аксиологическом подходе к отбору содержания образования.

Первый блок ценностных установок формируется на региональных уровнях, ориентируясь на национальные и региональные особенности культуры, историю и перспективы развития конкретного региона.

Ко второму блоку отнесены аксиологические идеи, связанные с культурой и социумом страны, в которой функционирует данная образовательная система. К примеру, гуманистическая традиция казахстанской педагогики на протяжении ее развития утверждает в сознании соотечественников идеи патриотизма, общественного долга, свободы личности, высокой духовности, консолидации народа Казахстана и т.д.

Третий блок содержит аксиологические установки глобального характера, на основе которых возможно объединить людей - носителей разных идеалов, культур и религиозных убеждений. «Это ценность жизни на планете, ценность человеческой жизни, осознание опасных последствий техногенного развития, ценность человеческой индивидуальности, субъективности личности, ...партнерство, диалог с природой, социальная открытость, правовая защита и социальная поддержка, ... мир между государствами и народами» [284].

На основе изучения моделей национально-регионального компонента содержания образования, используемых в зарубежной практике и анализа существующей практики отечественного образования, мы считаем, что логика внедрения в структуру этнического компонента в содержании ВПО идей поликультурности и регионализации должна быть построена на следующих блоках учебного материала:

1 блок – **фрагментарный** (материал, отражающий термины и понятия, включается в определенные темы учебных дисциплин социально-гуманитарного цикла);

2 блок – **тематический** (материал представлен посредством отдельных тем, интегрированных в определенный учебный курс);

3 блок – **предметный (психолого-педагогический)** содержит сведения по истории регионального образования, этнопедагогике, этнопсихологии и раскрывается в рамках самостоятельных спецкурсов. Внедрение интегративных курсов, в которых объединены сведения по истории развития науки и образования конкретного региона, менталитета и культур разных народов, в том числе народной педагогики, по нашему замыслу, должно способствовать формированию структурных составляющих поликультурной личности будущего педагога.

Содержание обучение, построенное на указанных блоках должно реализовывать следующие задачи:

- акцентировать внимание студентов в процессе усвоения предложенного учебного материала на методологических положениях теории;

- обеспечивать наиболее полное освоение студентами учебного материала;
- уметь определять профессиональную направленность предлагаемого учебного материала;
- формировать профессиональный тезаурус, включающий предложенную терминологию.

С целью научно-методического обеспечения процесса формирования поликультурной личности будущего педагога нами разработан учебно-методический комплекс (УМК), как необходимый элемент блочно-модульной технологии реализации ЭК в содержании ВПО. Данный УМК представляет собой систему педагогических средств, интегрирующую традиционные методики обучения с инновационными подходами.

Учебно-методический комплекс по формированию поликультурной личности будущего педагога включает:

- учебный материал по региональному (Центральный Казахстан) и этнокультурному образованию будущих учителей (фрагментарный и тематический блок), предназначенный для дополнения программ социально-гуманитарных дисциплин;
- спецкурсы «Развитие образования и науки в Центральном Казахстане», «Введение в этническую менталитетологию», «Педагогическая этика межнационального общения», «Основы поликультурной этнопедагогике» (предметный блок – психолого-педагогический);
- методические рекомендации к педагогической практике по изучению полиэтнической образовательной среды;
- программу обучающего семинара для преподавателей по использованию УМК.

В предлагаемый учебный материал по блокам включены понятия, термины, вопросы к темам, вплетенные в содержание социально-гуманитарных дисциплин согласно программе учебной дисциплины.

В процессе формировании поликультурной личности будущего педагога большим потенциалом обладает ряд социально-гуманитарных (в том числе педагогических) дисциплин, а именно: «Философия», «Современная история Казахстана», языки (казахский, русский, иностранный),

«Культурология», «Религиоведение», «Этнопсихология», «Педагогика», «Теория и методика воспитательной работы», «История педагогики», «Этнопедагогика».

Логика внедрения идей поликультурности и регионализации образования в структуру ЭК нашла воплощение в трех блоках материала разработанного нами учебно-методического комплекса (УМК): фрагментарном, тематическом, предметном (психолого-педагогическом).

Охарактеризуем *фрагментарный* блок учебного материала: в него включены важные для формирования поликультурной личности будущего педагога понятия и термины. Понятия раскрываются в соответствии с содержанием изучаемых тем социально-гуманитарных дисциплин.

Следующий блок – *тематический* включает в содержание социально-гуманитарных дисциплин темы, способствующие формированию поликультурной личности будущего педагога. Предложенные темы органично вплетаются в общую структуру содержания того или иного курса.

Темы «Этнопсихологические особенности казахского народа» и «Национально-психологические особенности народов Казахстана» дополняют содержание программы курса «Этнопсихология» в предлагаемом учебном материале.

Предметный (психолого - педагогический) блок включает спецкурсы «Развитие образования и науки в Центральном Казахстане», «Введение в этническую менталитетологию», «Педагогическая этика межнационального общения», «Основы поликультурной этнопедагогики».

В настоящем параграфе мы посчитали целесообразным представить тематические планы разработанных спецкурсов.

Мы считаем, что будущие педагоги должны изучать вклад и наследие выдающихся людей своего края, историю становления образования в регионе. В соответствии с этим нами разработан спецкурс «Развитие науки и образования в Центральном Казахстане». Цель данного спецкурса: формирование региональной компетентности и ментальности будущего педагога. Таблица 7.

С целью формирования этнической и гражданской идентичности студентов мы разработали и внедрили спецкурс

«Введение в этническую менталитетологию», тематический план которого представлен в таблице 8.

Таблица 7 - Тематический план спецкурса «Развитие образования и науки в Центральном Казахстане»

Тематика занятий	Кол-во часов		
	Лекц.	Семина	СРСП
Цель и задачи спецкурса.			
1. Исторические сведения о Центральном Казахстане	2	2	2
2. История Центрального Казахстана в лицах	2	2	2
3. Становление и развитие образования и науки в Центральном Казахстане	2	2	2
4. Культурно-историческое и педагогическое наследие выдающихся деятелей, педагогов и ученых Центрального Казахстана (Бухар-жырау, С.Сейфуллин, Е.А.Букетов, С.Балаубаев и др.)	3	3	3
5. Современные аспекты развития образования и науки в Центральном Казахстане	3	3	3
6. Характеристика инновационной деятельности образовательных учреждений Центрального Казахстана	3	3	3
Итого: часов	15	15	15

Таблица 8 - Тематический план спецкурса «Введение в этническую менталитетологию»

Тематика занятий	Кол-во часов			
	Лекц.	Семина	СРСП	СРС
Цель и задачи спецкурса.				12
1. Понятие «менталитет». Сущность этнического менталитета	2	2	2	12
2. Соотношение понятий «менталитет» и «этническое самосознание»	2	2	2	12
3. Нравственные основы этнической ментальности	2	2	2	13
4. Этнопсихологические и культурологические характеристики ментальности разных народов	3	3	3	14
5. Этнокультурное образование как фактор	3	3	3	12

формирования этнического менталитета				
6. Диалог ментальностей – диалог культур	3	3	3	12
Итого: часов	15	15	15	75

В целях формирования позитивно-ориентированной этнической идентичности студентов и воспитания культуры межнационального общения был разработан и внедрен спецкурс (ПЭМО) «Педагогическая этика межнационального общения» (36ч.). Разработаны и изданы программа и учебное пособие по данному курсу[286].

Как показали результаты экспериментальной работы по внедрению спецкурса, его изучение создает творческие условия в процессе подготовки поликультурного учителя в условиях многонационального Казахстана.

Воспитание и образование, как основные элементы социализации личности и общества в целом, играют главную роль в решении проблемы взаимопонимания народов.

Наряду с этнопсихологией, этнопедагогика, оказывает неоценимую помощь в преодолении межнациональных проблем. Этнопедагогика опирается на принцип интегративности, что создает большие перспективы для развития межнаучных и межпредметных связей.

Тематический план спецкурса «Основы поликультурной этнопедагогики», который содержит два модуля: «Кросс-культурная педагогика: народ Казахстана» и «Этнопедагогическая глобалистика», представлен в таблице 9.

Следует отметить, что под введенным нами термином «этнопедагогическая глобалистика» мы понимаем новое

Таблица 9 - Тематический план спецкурса «Основы поликультурной этнопедагогики»

Тематика занятий	Кол-во часов			
	Лек	Сем	СРСП	СРС
I Модуль «Кросс-культурная педагогика: народ Казахстана»				
1. Республика Казахстан – этнокультурное образовательное пространство	2		1	1
2.Учет этнопсихологических особенностей			2	4

народов Казахстана в процессе образования	2			
3. Языковое и конфессиональное многообразие народов Казахстана	2	2		4
4. Казахская культура как совокупность этнических культур народов Казахстана	2		2	4
5. Фольклор и традиции народов Казахстана как средства воспитания детей и молодежи	2	2		4
6. Роль Ассамблеи народа Казахстана в формировании этнической и гражданской идентичности детей и молодежи	2			4
7. Институты социализации как основная часть этнокультурного образовательного пространства	2		2	4
8. Формирование гражданственности и казахстанского патриотизма у школьников	2	2		5
9. Перспективы развития этнокультурного и поликультурного образования в Казахстане	2			5
II Модуль «Этнопедагогическая глобалистика»				
10. Понятие «глобализм» и антропологические основы этнопедагогики	2		2	5
11. Диалектика национального и общечеловеческого как философия всех времен и народов	2			5
12. Идеи общечеловеческого воспитания в истории мировой педагогической мысли.	2	2	2	5
13. Общечеловеческая сущность фольклора и традиций как средства воспитания детей и молодежи	2			5
14. Этнография детства и воспитательные традиции народов мира	2	2		5
16. Экуменистические идеи и проблемы этнопедагогического образования	2		2	5
17. Учет этнопсихологических особенностей народов мира в образовательном социуме.	-	2	2	5
18. Проблема глобального образования и задачи современного учебно-воспитательного процесса	-	2	2	5
Итого по курсу: 0 ч. лекционных, 30 ч. – семинарских-15 ч. – СРСР-15, СРС -75	30	15	15	75

направление в этнопедагогике, интегрирующее глобальные проблемы современности и воспитательный потенциал народной педагогики разных этносов. Этнопедагогическая глобалистика

изучает отношение разных народов к глобальной проблеме выживания человечества, народный опыт по рациональному отношению к природе, миру в целом. Этнопедагогическая глобалистика способствует интерпретации общечеловеческих ценностей на основе национальных.

Из представленного тематического плана спецкурса видно, что основные темы занятий связаны и отражают сущность концепций этнокультурного, поликультурного и глобального образования, которые явились методологической основой при его разработке. Каждый модуль имеет свою цель и задачи.

Цель и задачи первого модуля «Кросс-культурная педагогика : народ Казахстана» направлены на формирование этнической и гражданской идентичности будущего педагога в личностном плане, в профессиональном – на формирование региональной и этнопедагогической компетентности будущих педагогов.

Цель и задачи второго модуля направлены на формирование планетарной идентичности и межкультурной компетентности будущих педагогов.

Мы убеждены, что этнопедагогика, названная Г.Н.Волковым «педагогикой национального спасения», может и должна служить основой сотрудничества мировых культур и религий (христианской, исламской, иудейской, буддистской). Такое сотрудничество важно наладить в области поликультурного и глобального образования. Этнопедагогика как важный инструмент в решении межкультурных и конфессиональных проблем демонстрирует толерантность мировых культур и религий, наций по отношению друг к другу.

Таким образом, студентам предоставляется возможность углубить свои познания в области этнокультурного, поликультурного и глобального образования, рассматривать проблемы гражданского воспитания с учетом этнокультурных особенностей представителей разных общностей, исследовать роль и место этнопедагогики в человеческой цивилизации, сопоставить то общее, что свойственно всем национальным культурам и выделить то специфичное, что отличает один народ от другого.

Предлагаемые спецкурсы «Педагогическая этика межнациональных общения» и «Основы поликультурной этнопедагогике» по содержанию представляет собой интегрированные знания разных наук: этнополитологии, философии, культурологии, этнографии, этнопсихологии и др. с преобладанием педагогической специфики. В целом, специфика названных курсов отражает многоаспектность этнических и межэтнических проблем педагогики и психологии и способствует развитию у будущих педагогов поликультурного мышления, формированию у них систематизированных знаний о человеке как о субъекте этно и поликультурной среды.

На педагогической практике студентов на 3-4 курсах использовались разработанные нами рекомендации, направленные на формирование умений будущих педагогов к работе в многонациональном коллективе школы. Они включали не только задания на разработки уроков, воспитательных мероприятий с использованием средств народной педагогики, мировой культуры, проведение и анализ урока глобальной ориентации по предмету, но и мини – исследование.

Как известно, научно-исследовательская деятельность будущего педагога развивает его творческие возможности, способствует формированию аналитического мышления, умению определять цели и решать поставленные задачи в рамках определенной проблемы. В свою очередь, это способствует росту профессионализма учителя, познанию процессов научного исследования, формированию умений в изучении педагогических явлений, закономерностей, выявлению противоречий и постановке конкретной проблемы в воспитании школьников. В связи с этим мы включили в программу мини – исследования на педагогической практике студентов 3-4 курсов диагностику следующих показателей и качеств:

- удовлетворенности школьников своим обучением в школе (по методике, разработанной А.А. Андреевым для учащихся I -III ступеней),
- уровня школьной тревожности по методике Филлипа (для учащихся II – III ступеней),

- состояния агрессии для учащихся II и III ступеней по опроснику «Басса - Дарки»,
- нравственной воспитанности школьников по методике Т.Н.Петровой «Пословицы и поговорки»;
- коммуникативных склонностей учащихся I – III ступеней по методике, составленной на основе материалов пособия Р.В. Овчаровой «Справочная книга школьного психолога»;
- исследование ценностных ориентаций М.Рокича;
- сформированности толерантности у школьников по методике П.В.Степанова [284].

Для проверки эффективности разработанных нами концептуальных основ формирования ЭК в содержании ВПО и технологии ее реализации, а также успешного внедрения учебного материала необходимо было подготовить преподавателей - участников эксперимента к использованию УМК. В связи с этим был разработан «Тематический план семинара для преподавателей по обучению использованию УМК» и перед экспериментом проведен обучающий семинар для преподавателей, рассчитанный на 8 часов.

Обучающий семинар включает основные вопросы по использованию учебно-методического комплекса по формированию поликультурной личности будущего педагога, отраженные в таблице 10.

Прежде чем приступить к описанию процессуального модуля, необходимо отметить, что содержание обучения как важная часть спроектированной технологии во многом определяет ее процессуальную часть, т.е. выбор методов, форм, средств обучения.

Таблица 10 - Тематический план семинара для преподавателей.

Тема занятий	Вопросы	Кол-во час.
Введение	1.Цель и задачи эксперимента и УМК 2.Концепции этнокультурного, поликультурного, глобального образования – методологическая основа УМК 3. Структура УМК	2
Содержание	1.Содержание регионального и	4

УМК	<p>этнокультурного учебного материала, предложенного в качестве дополнений к программам социально-гуманитарных дисциплин.</p> <p>2. Содержание спецкурсов «Развитие науки и образования в Центральном Казахстане» и «Введение в этническую менталитетологию»</p> <p>3. Содержание спецкурсов «Основы поликультурной этнопедагогики», «Педагогическая этика межнационального общения».</p> <p>5. Методические рекомендации по педагогической практике</p> <p>6. Тематика курсовых работ и рефератов по педагогическим дисциплинам</p>	
Методика внедрения УМК по формированию поликультурной личности педагога	<p>1. Особенности внедрения УМК на факультетах с учетом специальности студентов.</p> <p>2. Использование методических рекомендаций по формированию поликультурной личности будущего педагога на педагогической практике</p>	2
Итого:		8 час.

Таким образом, процессуальный и содержательный модули практического блока технологии обладают целостностью и адекватно отражают поставленную цель.

Процессуальный модуль включает средства, формы и методы взаимодействия преподавателей и студентов.

В процессе исследования для более оптимальной реализации УМК по блокам (фрагментарному, тематическому и предметному) с целью формирования поликультурной личности будущего педагога использовался комплекс различных форм обучения - интерактивные лекционные, семинарские занятия, формы работы - групповые, парные, с преднамеренным усилением в них элементов культур разных народов и этнического, гражданского воспитания. Рассмотрим данные формы обучения, использованные в процессе эксперимента.

Лекция как одна из форм изложения учебного материала проводилась с целью раскрытия особенностей изучаемой темы, конкретных фактов, объяснения сложного материала, понятий,

теорий с позиции аргументированных и научно обоснованных выводов. В ходе эксперимента наиболее целесообразным явилось использование следующих типов лекций: *интерактивная лекция, проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция-пресс - конференция, лекция - провокация и др.*

- *Интерактивная лекция* представляет собой двусторонний поток информации (от преподавателя и от студента), диалог в целях совместного решения поставленных вопросов, где используется прерывание рассказчика, атмосфера творческого поиска.

- *Проблемная лекция* предполагает выявление противоречий реальной действительности через их интерпретацию в теоретических концепциях. Отличие проблемной лекции от традиционной в том, что студент должен работать самостоятельно и приобретать знания посредством определения ключевых проблем.

- *Лекция вдвоем* в отличие от совместного выступления двух преподавателей, приобретает дискуссионный характер, в которой два специалиста обсуждают тему лекции, анализируя явления с привлечением концепций этнокультурного, поликультурного, глобального, межкультурного, социокультурного образования и др. В отличие от традиционной формы проведения лекции, где студенты, получают информацию в готовом виде, на «лекции вдвоем» студенты присутствуют при поиске истины, наблюдают логику мышления выступающих, столкновение мнений и подходов, варианты решений и т.д., т.е. протекает активное смысловое творчество, что и предполагает индивидуально-личностная направленность педагогического образования.

- В *лекции-диалоге* содержание учебного материала вводится через серию вопросов, на которые слушатели должны отвечать непосредственно в ходе лекции. К этому типу занятия примыкает лекция с применением обратной связи, т.е. активного вмешательства студентов.

- *Лекция - «провокация»* формирует у будущих педагогов умения оперативного анализа, ориентации и оценки информации.

Перед началом лекции преподаватель сообщает, что в представленной информации по изучаемой теме будет преднамеренно сделано определенное количество ошибок различного характера. Перед студентами возникает проблема самостоятельного решения - определить и проанализировать эти ошибки.

- Содержание лекции - пресс-конференции оформляется по запросу аудитории. Запрос формулируется после того, как объявлена тема лекции, когда аудитории предлагается в течение нескольких минут в письменном виде задать интересующий каждого студента вопрос. Преподаватель систематизирует вопросы, которые были заданы, и начинает читать лекцию, обращаясь к интересующим студентам вопросам. Структура лекции может представлять два типа: цельное, связное изложение проблемы или брифинг, когда на все вопросы студентов предполагаются краткие ответы.

- Лекция - викторина предполагает постановку перед студентами ряда вопросов, требующих ответа «да» или «нет», которые позволяют быстро повторить материал предыдущей лекции. У студента, кроме конспекта лекции, должен быть только лист бумаги, на котором он отвечает на вопросы викторины. В конце лекции листы с ответами студентов собираются, а вопросы обсуждаются коллективно.

- Лекция с использованием игровых методов («мозговой штурм», конфликтных ситуаций и т.д.), когда студенты формулируют проблему, предлагают варианты и предпринимают попытки самостоятельного ее разрешения.

Активную направленность носили семинары и практические занятия.

Традиционно задачами семинарских занятий в системе высшего образования являются: 1) объединение лекционной формы обучения с самостоятельной работой студентов, 2) обучение студентов самостоятельной работе с научной литературой, 3) привитие студентам основ творческого мышления, навыков исследовательской деятельности, 4) создания условий для постоянного контроля за уровнями знаний студентов.

Эффективность проведения семинара во многом определяли те вопросы (проблемы), которые требуют от студента не только аргументированного ответа, но и обоснования собственной точки зрения посредством поиска дополнительной информации в различных источниках.

Эвристические методы, использованные в ходе исследования: *«метод «мозгового штурма», метод эвристических вопросов, метод инверсии, рефлексия, метода проблемного изложения, метод дебатов, метод кейсов (ситуаций), метод инцидента, метод созидательной конфронтации, ролевые игры, терминологическая разминка, учебное портфолио.*

Остановимся на некоторых из них. Например, эффективными методами в экспериментальной работе явились терминологическая разминка и учебное портфолио.

Терминологическая разминка – это способ освоения комплекса понятий и оперативные действия с ними, необходимые для развития эвристического мышления и целостного представления о науке и практических действиях, отраженных в этих терминах. Кроме того, в разминке, как правило, используются методы выполнения операций с понятиями: 1) *метод внеконтекстных операций*, который предполагает определение термина, понятия, его сути, содержания и объема; 2) *метод дескриптивного описания*, который, в свою очередь, предполагает установление связи с другими, ниже -, выше - и рядоположенными понятиями, рассмотрение практических действий, связанных с данным термином, поиск ассоциативных понятий, синонимов, антонимов; 3) *составление и решение терминологических кроссвордов* включает совместную работу студентов в течении установленного времени, когда оценивается объем правильно решенных вопросов; 4) *выборочный терминологический диктант*, в ходе которого студенты должны из предложенных вариантов ответов подобрать понятие или определение к определенному термину, или из перечня определений выбрать наиболее точно раскрывающее смысл научного термина.

Учебное портфолио как эффективный метод обучения был использован нами при изучении курса «Основы поликультурной

этнопедагогике». В переводе с итальянского языка слово «портфолио» означает «папка с документами», «папка специалиста». «Портфолио» в последнее время является распространенной формой обучения, а вернее технологией сбора, организации, анализа результатов самостоятельной деятельности студента. Портфолио представляет собой индивидуальный «портфель» документов студента, отражающих знания, умения и навыки, которые в последствии будут востребованы им в профессиональной деятельности. В папку-портфолио собираются материалы, которые являются доказательством формируемой этнопедагогической компетентности будущего учителя.

При рассмотрении той или иной темы или сложных вопросов в ходе эксперимента заслушивались подготовленные студентами рефераты, доклады, сообщения с последующим обсуждением, инсценировались, иллюстрировались национальные праздники, обряды, обычаи, ритуалы. Также в процессе работы использовались интерактивные методы, максимально способствующие освоению знаний и выработке профессиональных умений будущего педагога. Большой интерес у студентов на семинарских занятиях вызывали ролевые игры, тренинг этнокультурной компетентности, «культурный ассимилятор» и др.

В процессе формирования поликультурной личности будущего педагога также эффективными явились специальные методы этнокультурного образования:

- кросскультурный (параллельное изучение этнокультур; анализа их сходства и различия при изучении спецкурса «Основы поликультурной этнопедагогике»);
- культурный ассимилятор (создание искусственных коммуникативных ситуаций между представителями разных этнических групп);
- тренинг этнокультурной компетентности.

Диагностический модуль также как и содержательный, и процессуальный модули подчинены главной цели исследования, отражающей концептуальные основы формирования этнического компонента в содержании ВПО и проектирования ее технологии

и включает разработку и отбор комплекса диагностического инструментария и этапы диагностирования.

В процессе формирования этнического компонента в содержании ВПО, как было уже указано, конечным результатом является сформированность поликультурной личности будущего педагога. В связи с этим в исследовании придавалось большое значение выбору диагностического сопровождения, которое должно было соответствовать ряду требований:

- системности, т.е. учета логики процесса формирования поликультурной личности будущего педагога;
- корректности, т.е. возможностей ее использования без нанесения эмоционального ущерба испытуемым;
- надежности, т.е. способности предоставлять субъекту диагностики максимально, научно обоснованные выводы;
- информативности, т.е. результаты диагностирования должны давать ответы на широкий круг проблем и вопросов;
- экономичности, т.е. использование минимума времени и усилий для получения оптимального результата;
- наглядности, т.е. возможность фиксировать полученные результаты и выводы в виде графиков, таблиц, диаграмм и т.д.

Психолого-педагогическая диагностика в исследованиях выступает не только как инструмент познания личности, но и как инструмент ее формирования. Теоретические основы диагностики сформированности поликультурной личности будущего педагога имеют практическую направленность, позволяющую дать целостную характеристику исследуемого процесса: его прогнозирование, осуществление, совершенствование, оценку результативности, коррекцию.

Для определения уровня сформированности поликультурной личности будущего педагога, с учетом сложности определения критериев эффективности данного процесса, мы посчитали необходимым использовать комплекс различных методов как психологической и педагогической диагностики в целом, так и этнопсихологической, в частности. Среди них:

- методы психолого-педагогической диагностики развития личности студента (беседы, наблюдение, специализированные опросники, анкеты, тесты, творческие задания и т.д.)

- методы изучения образовательной среды;
- методы обобщения материалов диагностики образовательного процесса;

- методы изучения особенностей психолого-педагогической культуры семьи, социума;

- методы психолого-педагогической самодиагностики студентов участвующих в процессе формирования поликультурной личности будущего педагога;

- методы психолого-педагогической самодиагностики учителей, (диагностики специалистами собственной профессиональной деятельности) и др.

Диагностическое сопровождение осуществлялось на основе разработанной программы.

1. Исследуемые характеристики личности: этническая, гражданская, планетарная идентичность, региональная, этнопедагогическая, межкультурная компетентность; проявления этнической и региональной ментальности, толерантности, казахстанского патриотизма, профессиональной компетентности изучались посредством диагностирования социальной дистанции, этнических стереотипов (авто и гетеростереотипы), участие в межэтнических контактах, уровней воспитанности, эмпатии, субъективного контроля, общительности, удовлетворенности избранной профессиональной деятельности и др.

2. Используемые методики:

- анкета по определению этнической идентичности личности (авторская разработка);

- анкета по определению планетарной идентичности и межкультурной компетентности личности (авторская разработка);

- шкала социальной дистанции Э.Богардуса в модификации О.Л. Романовой [288];

- метод этнических стереотипов Д. Катца и К. Брели [288];

- модифицированный тест Куна-Мак-Партланда «Кто Я?» [288];

- методика, изучающая участие в иноэтнических контактах [228;19];

- опросник по определению этнокультурной компетентности личности [19];

- тест - опросник по определению региональной компетентности будущего педагога «Край, в котором я живу» (разработка автора)

- модифицированная автором методика А.А.Кожанова [289].

- модифицированные автором методики Л.И.Фридмана «Веер», «Ты гражданином быть обязан», «Патриотизм и как я его понимаю»[291];

- методика на диагностику способности педагога к эмпатии, выявление личностных качеств (эмпатичность, общительность, ответственность) психолога И.М.Юсупова;

- методика «Аналогия» (авторская разработка); методика «Кроссворд» (авторская разработка); методика «Сочинение» (авторская разработка) и др. (беседы, устный опрос, наблюдения).

Таким образом, использование комплекса диагностических методов позволило объективно оценить уровень индивидуального развития каждой личности студента, а также установить связи педагогических явлений. Диагностический инструментарий был направлен на учет взаимосвязанной совокупности объектов и предметов исследования, определяющих в целом деятельность по формированию поликультурной личности будущего педагога, в основе которой лежит использование теорий культурного плюрализма в образовательном процессе.

В заключение третьей главы мы пришли к выводам:

5. Формирование этнического компонента в содержании высшего педагогического образования основано на реализации общих принципов структурирования содержания образования: функциональной полноты компонентов образования, двойного вхождения компонентов в общую систему, содержательности форм и методов обучения, дифференциации и интеграции компонентов образования, преемственности ступеней образования (В.С.Леднев).

2. Определение и использование инновационных подходов в разработке концептуальных основ формирования этнического компонента в содержании ВПО и технологии ее реализации обусловлено следующими реальными социокультурными условиями развития общества (как казахстанского, так и в глобальном масштабе

- тенденциями к интеграции мирового образовательного пространства, которые акцентируют на проблеме сохранения локальных этнических культур в полиэтническом социуме;

- возрастающим интересом к проблеме регионализации образования как способу воспитательного воздействия на личность, воспитания ее в духе гражданственности, патриотизма, любви к «малой родине», родному краю;

- проникновением в сознание людей разных культур и конфессий и других особенностей, что единение человечества будет способствовать преодолению глобальных проблем современной цивилизации, среди которых - экологические катастрофы, стихийные бедствия и другие негативные явления, угрожающие существованию человечества. Все это актуализирует тезис «научиться жить вместе». Это объясняет ориентацию на кросскультурный, региональный и глобальный подходы в нашем исследовании. Инновационные подходы являются следствием взаимодействия и развития традиционных методологических подходов.

3. В рамках традиционных и инновационных методологических подходов определено использование общих принципов структурирования содержания образования (В.С.Леднев) к этническому компоненту в содержании ВПО, которые позволяют раскрыть структуру, связи между ее элементами и способы функционирования предмета исследования (глава 1.4). Однако необходимы специальные принципы, которые содержат требования к структурированию ЭК в содержании ВПО и отражают идеи поликультурности и регионализации образования. Разработанная совокупность принципов структурирования ЭК в содержании ВПО основана на ведущем общеметодологическом принципе философии: *общеприцип общего, единичного и особенного.*

4. Конкретизация сущности инновационных подходов обеспечивается дидактическими условиями, содержащими четыре основные позиции:

1) целенаправленность этнического компонента в содержании ВПО на формирование поликультурной личности будущего педагога;

2) установка личности будущего педагога на освоение им социальных ролей как субъекта этноса, гражданина РК, жителя определенного региона и мира средствами этнического компонента в содержании ВПО;

3) ориентация содержания ВПО на компетентностное развитие будущего педагога средствами этнического компонента;

4) соответствие структуры этнического компонента в содержании ВПО целостному формированию поликультурной личности будущего педагога.

Дидактические условия формирования ЭК в содержании ВПО детерминированы социально-ролевым, компетентностным подходами, позволяющими раскрыть широкие возможности средств исследуемого феномена в процессе подготовки будущего педагога как личности и профессионала. Дидактические условия определяют необходимые ориентиры: цели, установки как педагогического процесса, так и самой личности, реализацию намеченной совокупности принципов и подходов и др., соответствия структуры ЭК в содержании ВПО социальному заказу общества, государства. Дидактические условия акцентируют на целостном подходе в формировании личности будущего педагога (В.А. Сластенин), который позволяет сочетать в нем этническую и региональную ментальность, гражданственность, патриотизм, толерантность, культуру межнационального общения и осознание глобальных проблем человечества. Дидактические условия способствуют разработке образовательного идеала поликультурной личности будущего педагога.

4. Образовательный идеал поликультурной личности будущего педагога, разработанный на основе анализа существующих в педагогической литературе понятий, позволяет оценить значимость в специфике педагогической деятельности

учителя таких характеристик личности и профессионала, как этническая, гражданская, планетарная идентичности и региональная, этнопедагогическая и межкультурная компетенции. Предложенная разработка универсальна, т.к. совмещает социальную идентичность личности и профессиональную компетентность будущего педагога в условиях полиэтнической образовательной среды (образовательного учреждения - В.Н.Гуров) и более широкого по социокультурному охвату – этнокультурного образовательного пространства (Ж.Ж. Наурызбай) и мирового. Образовательный идеал как своеобразная модель способствовала разработке критериально-показательного аппарата элементов составляющих структуру поликультурной личности будущего педагога и их уровней и явилась основой бинарной модели ЭК в содержании ВПО, построенной на идеях поликультурности и регионализации образования.

5. Бинарная модель структурирования ЭК в содержании ВПО разработана на основе традиционных и инновационных методологических подходов, совокупности принципов и дидактических условий. Ее строение отражает двойственность функций ЭК в содержании ВПО, их *лично и профессионально ориентированную направленность* на совершенствование качеств будущего педагога. Функционирование бинарной модели направлено на реализацию исходной цели и получения конечного результата исследования - формирования поликультурной личности будущего педагога. Разработанная бинарная модель отражает концептуальные основы формирования ЭК в содержании ВПО и технологию ее реализации. Проверка эффективности бинарной модели структурирования исследуемого предмета в педагогическом процессе предполагает разработку технологии реализации концепции формирования ЭК в содержании ВПО и ее апробации.

Проведенное нами исследование показало, что в современных условиях глобализации мирового сообщества постановка проблемы национального образования связана с необходимостью разработки концепции формирования в ВПО и технологии ее реализации на основе теорий культурного плюрализма в системе образования.

Заключение

Перед лицом глобальных вызовов человечеству образование в современный период приобретает общемировой характер. Приоритетная роль знания в настоящее время выдвигает образование в число решающих факторов на пути движения человечества к взаимному сближению и взаимодействию.

Глобализация как движущий фактор развития цивилизации постепенно охватывает все сферы деятельности людей, в том числе, и мировое образовательное пространство. Как и любой социальный процесс, глобализация имеет позитивные и негативные стороны. С одной стороны, она позволяет мобилизовать человеческие ресурсы в противостоянии угрозам цивилизации, с другой - она усугубляет межэтнические процессы, приводя в действие механизм, названный «этническим парадоксом современности», тем самым, порождая ряд противоречий, основное из которых связано с этнической, этнокультурной идентичностью личности. Наряду с этим, опыт XX века убеждает в том, что не внимание к этнокультурным проблемам чревато негативными последствиями для человечества. В Программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» сказано, что «прямое заимствование иностранных концепций и ценностей и игнорирование региональных и национальных культур и философий влекут за собой негативные последствия для образования. Этот вывод следует принимать во внимание тем государствам, которые проводят реформы высшего образования».

Зарубежные технологии обучения, используемые сегодня в высшем образовании, содержат особенности менталитета свойственной ей культуры и жизнеустройства. Своими целями и задачами они направлены на формирование человека с односторонним рационально-интеллектуальным развитием, обладающим прагматическим мышлением, а в духовно-нравственном плане не отвечают исконно национальным традициям воспитания, в то время как процесс обучения несет в себе огромный воспитательный потенциал.

Реформирование содержания образования на современном этапе, вхождение Республики Казахстан в мировое

образовательное пространство формирует социальный заказ системе высшего педагогического образования, выражающийся в требованиях к подготовке поликультурного учителя, способного к профессиональной деятельности в полиэтнической среде, обладающего необходимым уровнем мировой культуры и сформированной готовностью к межэтническому взаимодействию. Эти перспективы и задачи отражает «Концепция высшего педагогического образования в Республике Казахстан».

Таким образом, актуальность проблемы формирования этнического компонента в содержании ВПО связана со стратегической направленностью, целями и результатами системы национального образования.

Анализ потребностей социокультурной сферы РК показал, что особенности современного этнокультурного образовательного пространства инициируют поиск инновационных подходов к формированию содержания высшего педагогического образования, неотъемлемой частью которого является этнический компонент, на основе реализации идей поликультурности и регионализации образования.

Эффективность формирования этнического компонента в содержании ВПО зависит от преемственности, непрерывности и поступательности этого процесса во всех звеньях системы образования, включая дошкольное, общее среднее и профессиональное.

Предложенная концепция формирования этнического компонента в содержании ВПО и технология ее реализации соответствует объективной тенденции усиления роли образовательного фактора в личностном и профессиональном становлении будущего педагога.

Анализ и обобщение теоретических и практических результатов исследования дают основания для следующих

ВЫВОДОВ:

1. Анализ теоретических источников позволяет определить этнический компонент в содержании высшего педагогического образования как гуманитарный комплекс знаний, генетически обусловленный развитием самосознания этноса. Как часть содержания высшего педагогического

образования он представлен набором дидактических единиц, основанных на совокупности принципов его структурирования. Изучение сущности этнического компонента в содержании высшего педагогического образования выявило его этнопедагогическую направленность на формирование личности будущего педагога.

2.Формирование этнического компонента в содержании высшего педагогического образования основано на реализации общих принципов структурирования содержания образования: функциональной полноты компонентов образования, двойного вхождения компонентов в общую систему, содержательности форм и методов обучения, дифференциации и интеграции компонентов образования, преемственности ступеней образования (В.С.Леднев).

3.Изучение источников формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования в Казахстане выявляет основное содержание исследуемого предмета как феномена этнонациональной культуры: фольклор, язык, историю, религию, традиции и обычаи, наследие жырау, акынов, казахских просветителей. У истоков его формирования в 20-30-ых гг. XX века стояла национальная интеллигенция, положившая начало разработке учебно-методического фонда этнического компонента в содержании образования.

4.Предложенная периодизация становления и развития этнического компонента в содержании высшего педагогического образования позволяет определить факторы, способствующие наиболее успешному его формированию и дать характеристику важным этапам в эволюции исследуемого феномена как опыта предшествующих поколений.

5.Влияние потребностей социокультурной сферы РК на формирование этнического компонента в содержании высшего педагогического образования выражается в требованиях к подготовке поликультурного учителя с активной гражданской позицией и позитивно ориентированным национальным самосознанием.

7.Опора на методологические положения о проявлениях «общего и особенного», национального и общечеловеческого указывает на сложность и многогранность исследуемого

феномена, что позволяет рассматривать его в следующем соотношении: как этнокультурный (по отношению к конкретному этносу), поликультурный и межкультурный (в совокупности и взаимодействии с другими этнокультурами) компоненты. При этом этнокультурный компонент является необходимым условием реализации всей программы образования. С другой стороны, сохранить этнокультурную самобытность этносов в современных условиях возможно на основе поликультурного подхода и диалога культур.

8. Обоснована концепция формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования и технология ее реализации, включающая:

9. определение научных основ структурирования исследуемого предмета;

3. разработку целей, функций; совокупности принципов и бинарной модели; инновационных подходов, дидактических условий; образовательного идеала поликультурной личности будущего педагога

10. Инновационные подходы (региональный, поликультурный и глобальный) рассматриваются как развитие традиционных общеметодологических подходов: культурологического, полисубъектного (диалогического), транспериферийного, использование которых способствует оптимальному развитию внутренних и внешних структурных элементов этнического компонента в содержании высшего педагогического образования (ВПО).

11. Сочетание социально-ролевого, компетентностного и целостного подходов в исследовании обосновывает разработанный конструкт образовательного идеала поликультурной личности педагога, который составляет основу бинарной модели структурирования этнического компонента в содержании ВПО. Данные подходы позволяют гармонично сочетать в будущем педагоге важные характеристики личности и профессионала: этническую, гражданскую, планетарную идентичности и региональную, этнопедагогическую, межкультурную компетенции.

12. Анализ современного состояния функционирования этнического компонента в содержании высшего педагогического

образования показал недостаточное отражение насущных проблем регионализации и глобализации образования в процессе подготовки будущего педагога, что в определенной мере сказывается на формировании его личностных и профессиональных качеств.

13. Воспитание «человека культуры» в нашем исследовании основано на реализации принципа восхождения личности будущего педагога от этнокультурного к поликультурному и глобальному образованию и акцента на закономерности «Лучшее национальное всегда интернационально» при формировании этнического компонента в содержании ВПО, что способствует развитию личности будущего педагога на лучших образцах мировой культуры, в том числе, педагогической.

14. Учебно-методический комплекс, направленный на содержательное и методическое обеспечение процесса формирования поликультурной личности будущего педагога, разработан на основе принципа учета параметров образовательного процесса, что позволяет в свою очередь поэтапно реализовать принцип восхождения личности будущего педагога от этнокультурного к поликультурному и глобальному образованию.

15. Блочно-модульная технология реализации концептуальных основ формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования способствует совершенствованию обучения и воспитания не только поликультурного учителя, но и прогнозирует зависящие от него результаты социализации личности школьника в полиэтнической образовательной среде, что создает основания для внедрения теоретических и практических разработок настоящего исследования в педагогический процесс вузов.

16. Разработанные инновационные подходы, совокупность принципов, бинарная модель, дидактические условия, образовательный идеал поликультурной личности будущего педагога представляют собой взаимосвязанную систему, отражающую концепцию формирования этнического компонента в содержании ВПО и технологию ее реализации, целью которых является совершенствование процесса профессиональной подготовки учителя.

Вышеизложенные теоретические выводы находят конкретное выражение в следующих **рекомендациях**:

- необходима координация усилий ученых, преподавателей социально-гуманитарных дисциплин по разработке единого образовательного проекта учебно-методического обеспечения процесса формирования национального, гражданского и толерантного сознания и планетарного мышления личности на всех ступенях образования;

- усилить работу по развитию лингвистической и межкультурной коммуникативной компетенции будущих педагогов с целью формирования многоязычного индивида;

- ввести учебные курсы, способствующие гражданской, этнической и планетарной идентичности будущих педагогов в обязательный компонент всех педагогических специальностей в цикл базовых дисциплин;

- установка на регионализацию образования и внедрение этнорегионального компонента в подготовку будущего педагога на основе учета историко-культурных и других особенностей регионов Казахстана будет способствовать воспитанию молодежи в духе патриотизма и любви к «малой родине»;

- требуют нормативной и методологической разработки научно-обоснованные способы управления процессом структурирования этнического компонента в содержании общего среднего образования с учетом глобализационных процессов, происходящих в мире.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение многоаспектной проблемы формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования. Перспективы дальнейшего исследования по данному направлению видятся в изучении взаимодействия традиций и инноваций в образовании, совершенствования преподавания дисциплин этнического компонента в кредитной технологии обучения, формирования казахстанской идентичности школьников, рассмотрения путей реализации глобального образования в школах Казахстана, взаимосвязи историко-педагогических аспектов развития теорий

этнокультурного, поликультурного и глобального образования и др.

Репозиторий КАРГУ

Список использованной литературы

1. Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан – Астана, 2005.
2. Альжанова У.К., Бектенгалиева К.К. История философии. – Алматы, 2007. - 369 с.
3. Каракузова Ж.К., Хасанов М.Ш. Космос казахской культуры. – Алматы: Рауан, 1996. – 80 с.
4. Бердяев Н.А. Судьба России / Опыт по психологии войны и национальности – М., 1990. – 240 с.
5. Соловьев В.С. Русская идея // Русская идея. Антология. Составит. М.А.Майлин. – М.: Республика, 1992. – С.196 – 204.
6. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избр. пед.соч. – М.: Педагогика, 1982. Т.2. – С.285- 469.
7. Дистервег Ф.А. Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед.соч. – СПб, 1885.- Т.1 - 248 с.
8. Вентцель К.Н. Проблема космического воспитания // Свободное воспитание. Вып 2. – М., 1993. – С.10-18.
9. Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. - 1996. - № 2. - С. 68-72.
10. Блонский П.П. О национальном воспитании // Вестник воспитания. – 1915. - № 4. - С. 38 -42.
11. Башарулы Р. Методология развития поликультурного образования в Казахстане. Монография. – Алматы: Ғылым, 2002. - 236 с.
12. Эфендиев Ф. С. Этнокультура и национальное самосознание – Нальчик: «Эль – Фа», 1999. – 304 с.
13. Волков Г.Н. Этнопедагогическое осмысление общечеловеческих ценностей // Мир образования – образование в мире. - 2003. - № 1. - С.13- 16.
14. Кожакметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика.- Алматы, 1998. – 317с.
15. Хилтухин Е.Г. Проблема «Запад – Восток» в изучении художественной культуры. - Ленинград, 1984.
16. Матис В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 – Барнаул, 1999. - 353 с.

17. Лихачев Б. Педагогика. Курс лекций. Изд. 4-е, перераб. и доп. – М., 2000. – 253 с.
18. Политологический энциклопедический словарь – М., 1993.- 342 с.
19. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учеб. пос./ В.Н.Гуров, Б.З.Вульф, В.Н. Галяпина и др. – М., 2004. - 240 с.
20. Иванова З.И. Этнос и культуры: методические материалы к спецкурсу для студентов дневного и вечернего отделений технического вуза. – Йошкар - Ола: Открытое общество, 1997. - 51 с.
21. Наурызбай Ж.Ж. Научно-педагогические основы этнокультурного образования школьников: дис. д-ра пед.наук:13.00.01. – Алматы, 1997. - 324 с.
22. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан» //Учитель Казахстана. -1996. - 14 августа
23. Ангархаева Е.А. Этнокультурное образование как детерминант личностного развития учащихся (региональный аспект): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. - Иркутск, 2003. – 21 с.
24. Заурбекова Л.Р. К проблеме этнокультурного образования в современном Казахстане // Мат. межд. науч.-практ. конф. «Духовное наследие народов Казахстана и школьное образование» - Алматы: ШДС «Парасат», 2001.- С.25-28.
25. Шайгозова Ж.Н. Подготовка будущего учителя изобразительного искусства к формированию поликультурной личности школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. – Омск, 2006. – 20 с.
26. Балтабаев М.Х. Педагогическая культурология: учебное пособие. – Алматы: РИК, 2000. - 268 с.
27. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование в полиэтническом пространстве. Монография. - Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед.ун-та, 2001. - 166 с.
28. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. - М.,1997. - 42 с.
29. Паныкин А.Б. Этнокультурный парадокс современного образования. Монография. - Волгоград: Перемена, 2001. - 247 с.

30. Кудяев М.Р. Этнокультурное ориентирование образовательной системы региона: основы теории и практики реализации / М.Р.Кудяев, З.К. Дахужева - Майкоп: Аякс, 2004. – 197 с.
31. Узакбаева С.А., Кожаметова К.Ж. Концепция этнопедагогического образования студентов в высшей школе. - Алматы: Онер,1998. – 45 с.
32. Куцетерова Ф.Т. Изучение этнопедагогике в вузе как средство формирования национального самосознания студентов. Учебное пособие. – Карачаевск, 2000. - 114 с.
33. Болеева Л.К. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителей общеобразовательной средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Тараз, 2006. – 27 с.
34. Харитонов М.Г. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М.: МГПУ, 1999. - 44 с.
35. Комраков Р.В. Этнопедагогическая подготовка будущего социального педагога. Дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2005. – 197 с.
36. Гмырин А.Г. Воспитательный потенциал народных традиций Поморского Севера в подготовке учителя физической культуры: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. - СПб., 1995. - 243 с.
37. Берсенева Л.С. Этнопедагогическая подготовка студентов педагогического колледжа к работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ярославль, 2002. – 19 с.
38. Иванов Д.Е. Теория и практика этнопедагогической подготовки социальных работников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. - М., 2000. - 43 с.
39. Штыкарева В.Ю. Дидактические основы этнопедагогической подготовки будущего учителя в образовательном пространстве вуза: дис. канд. пед. наук: 13 00. 08. – Петрозаводск, 2005. – 192 с.
40. Жетписбаева Б.А. Сравнительная этнопедагогика: Казахстан – Германия – Алматы: Білім, 2006. - 213 с.
41. Мухтарова Ш.М. Этнокультурное образование будущих педагогов. - Караганды, 2008.- 418с.
42. Волков Г.Н. Этнопедагогика – Чебоксары, 1974. - 362 с.

43. Ялалов Ф.Г. Этнодидактика. Монография. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2002. – 151 с.

44. Лебедева О.В. Использование национального компонента содержания образования в современной практике обучения в воспитании младших подростков: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 1992. - 22 с.

45. Сыроватская Т.А. Проектирование содержания национально-региональных профессиональных образовательных программ в педагогическом колледже: автореф. дис. ...канд. пед наук: 13.00.01. - М., 2003. – 24 с.

46. Проданов И.И. Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной инновационной системе образования: Автореф. дис. д-ра пед. наук. - СПб., 1998. – 44 с.

47. Поличка Н.П. Понятие НРК. Обобщенная модель // Теоретико- методологические проблемы разработки содержания национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта общего среднего образования / Под ред. Л.А.Степашко. - М., 2000. - С.55-56.

48. Атутов П.Р., Будаева М.М. Методологические проблемы национально-регионального образования // Педагогика. - №2. - 2001. - С.25-32.

49. Давыдова О.И. Этнопедагогическая подготовка социальных педагогов – <http://spf.kemsu.ru/portal/sr2004/ogl.shtml>.

50. Ушинский К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими // Собр. соч. в 6 т. Т.2: - М. - 1968. - С. 358-364.

51. Закирова И. А. Региональный компонент регионального образования в высшей технической школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Казань, 1998. – 22 с.

52. Варианты региональных концепций обучения естественнонаучных и общетехнических дисциплин в ссузах: Метод. пособие / Под ред.В.Ф.Башарина. - Казань: ИССО РАО, 1995. - 69с.

53. Сагиндыков Е.Н. Этнокультурное образование: общие и региональные проблемы // Саясат. - 1996. - № 11. - С. 45 - 50.

54. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика. - 1978. - № 10. - С.66-72.

55. Леонова Н.В. Региональные и национальные традиции в социальной работе с молодежью в сельском социуме: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. - Ижевск, 2005. – 22 с.

56. Греханкина Л.Ф. От регионального компонента содержания – к регионализации образования // Мир образования – образование в мире. - 2003. - № 1. – С.89-94.

57. Питинова Т.Г. Краеведческое образование в системе профессионально-педагогической подготовки учителя // Педагогическое образование и наука. – 2004. -№ 5. - С.60-63.

58. Ахметова Г.К. Трансформация образовательного идеала в подготовке учительских кадров в РК. (Историко-педагогический аспект). – Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 203 с.

59. Буторина Т.С. Педагогическая регионология: учебное пособие - Архангельск: Изд-во АГТУ, 2004. - 99 с.

60. Салихов А.В. Педагогические основы разработки и внедрения НРК государственных стандартов общего среднего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.000.01. – М., 1998. – 42 с.

61. Греханкина Л.Ф. От регионального компонента содержания – к регионализации образования // Мир образования – образование в мире. - 2003. - № 1. – С.89-94.

62. Магомедов Г.И., Шурпаева М.И. Национально-региональный компонент в системе образования Республики Дагестан: теория и практика. - Махачкала: изд-во НИИ педагогики, 2003. - 384 с.

63. Абдуллина Н.А. Управление развитием региональной системы образования в условиях информатизации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Алматы, 2007. – 157 с.

64. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. Пер. к примечан. А.В.Михайлова – М.: Наука, 1977. - 703 с.

65. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики. Пер. с фин. А.Ойттинен. – М.: Гуманитарный изд. центр: ВЛАДОС, 1999. - 176 с.

66. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. - М.: Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.

67. Викторова Л.Г., Петрова Л.В. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования – условие формирования

гуманитарного потенциала личности интеллигента: монография. – Красноярск: СибГТУ. 1999. – 45 с.

68. Вербицкая Л. Гуманитарное образование в современной России // Высшее образование в России. - 1996. - №1. - С.79-84.

69. Буева Л. Человек, культура и образование в кризисном социуме // Вестник высшей школы. - 1997. - № 4. – С.11-17.

70. Большой энциклопедический словарь. Под ред. А.М.Прохорова. – М.: БРЭ НИ, 1998. – 1456 с.

71. Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. Монография.- М., 1993. - 135 с.

72. Белогуров А.Ю., Супрунова Л.Л. Поликультурный аспект национально-регионального компонента содержания общего образования: <http://abelogurov.narod.ru/works/text 2.html>

73. Концепция гуманитарного образования в Республике Казахстан // Казахстанская правда - 1994. - 26 августа.

74. Суббето А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (Философия качества образования). – СПб. – М. - Красноярск, 1999. – 87 с.

75. Дистервег Ф.А. Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед.соч. – СПб,1885.- Т.1 - 248 с.

76. Досмухамбетова К., Кожаева С. Анализ состояния и тенденции развития этнокультурологического образования в вузах РК // Высшая школа. -2003. - № 1. - С.176 -183.

77. Бондаревская Е.В. Культурологическая концепция личностно-ориентированного образования // Педагогика. - № 4. - 1999. - С.250-255.

78. Л.В.Занков – педагог, психолог / Сост.Н.В.Нечаева. - М.,1994. – 24 с.

79. Белинский В.Г. Избранные сочинения. – М., 1990. – 378 с.

80. Караковский В.А. Стать человеком. – М.,1983. - 80 с.

81. Гершунский Б.С. Философия образования для XX века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) – М.: Изд-во Интер-Диалект+, 1997. - 456 с.

82. Мудрик А.В. Теоретические основы процесса социализации личности // Социализация личности в процессе

обучения и воспитания. Матер. Международ. научно-практ. конф. - Ульяновск, 2007. - С. 4-12.

83. Вакаев В.А. Этнопедагогика как объект социально-философского познания // <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2000/vakaev.html>

84. Комарова А.Г. О понятии «этнопедагогика» в советской этнографической и педагогической науке // Изучение преемственности этнокультурных явлений. – М.,1980. – С. 202 - 212.

85. Куликова С.В. Становление и развитие теории и практики национального образования в России (вторая половина XIX – начала XX в.): автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. – Волгоград, 2005. – 40 с.

86. Бережнова Л.Н. Этнопедагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. / Бережнова Л.Н., Набок И.Л., Щеглов В.И. – М.: Академия, 2007. – 233 с.

87. Хайрулдинов М.А. Методология и методы этнопедагогических исследований // www.pbuv.dov.na/Articles/kultnarknp37_84-39.

88. Таубаева Ш.Т. Научные основы формирования исследовательской культуры учителя общеобразовательной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Алматы, 2000. - 358 с.

89. Станчинский Г.А. Теоретические основы этнической педагогики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М.,1998. – 445 с.

90. Магауова А.С. Этнопедагогика в системе профессиональной подготовки учителя. – Семипалатинск: СГУ им. Шакарима, 2001. - 77 с.

91. Джанзакова Ш.И. Этнопедагогиканы жеке оку пәне ретінде құрудың ғылыми негіздері: пед. ғыл. докт. ... дис. автореф.: 13.00.01. – Қарағанды, 2007. - 43 б.

92. Лебедева Н. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. Учебное пособие. – М.: «Ключ -С», 1999. - 224с.

93. Нигматов З.Г. Плюралистический подход к этнопедагогическим исследованиям // Теория и практика физической культуры. – 1999. - № 8. – С. 22-23.

94. Узакбаева С.А. Методологические основы этнопедагогики // Этнопедагогика и проблемы одаренных детей в

системе образования: матер. межд. науч.- пед.конф. – Алматы, 2000. – С.7-13.

95. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. 5 изд. - М.: Политиздат, 1987. – 680 с.

96. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – Л., 1960. – 212 с.

97. Мухтарова Ш.М., Мухтаров Ж.А. Этнопедагогические ценности как основа этнического компонента в содержания образования // Матер. Международ. научно-практ. конф. опыт, проблемы и перспективы – Атырау, 2005. – С.52-54.

98. Чапко Е.Е. Этнопедагогика сегодня // Магистер. - 1995. - №3.- С.78-84.

99. Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: История и современность. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.

100. Кинелев В.Г. Университетское образование: его настоящее и будущее // Магистр. -1995. - №3.- С.18- 22.

101. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. - 2005. - № 3. - С.35 – 42.

102. Кон И.С. Проблема имплицитной теории личности в этнокультурных исследованиях. - Ереван, 1978. – 124 с.

103. International Lictionaru of Education. – L., 1977.

104. Словарь терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли / под ред. В. В. Макаева – Пятигорск: Прау, 1998. - 94 с.

105. Banks J. Multiethnic Education: Theorya. Practice. – Boston: Allyn and Bacon

106. Наушабаева С.У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д.Бэнкса) // Педагогика. - 1993. - №1. -С.104-109.

107. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. - 1999. - №4. - С.6.

108. Коджаспирова Г.К., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2005. - 176 с.

109. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. - М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

110. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире. – М.: Прометей, 2002. – 71с.
111. Кабылбекова З.Б. Воспитание поликультурной личности студента как педагогическая реальность: дис. ... канд. пед. наук: 13.000.01. – Тараз, 2000. – 165 с.
112. Бателлан П. Межкультурное образование – больше, чем долг // Права человека и культура мира. Пер. с англ. О.П.Рябковой, Р.С.Трозиной. – М.: АИРО – XX, 1999. - 195 с.
113. Hanvey R. An Attainable Global Perspective. New-York: The American Forumfor Global Education, 1976. - 102 p.
114. Mukhtarova Sh. Problem of Formation of Planetary Identity of Pre-service Teacher in Globalization// XIV World Congress of Comparative Education Societies. Istanbul 2010 14-18 June.- Istanbul, 2010. – P.225.
115. Лысенко В. Концепция глобального образования // Народное образование. – 1993. - № 7-8. - С.3 -7.
116. Гасанов З.Т. Педагогика межнационального общения. Учебное пособие. - М., 1999. – 390 с.
117. Лиферов А.П. Глобальное образование - путь к интеграции мирового образовательного пространства - М.: Педагогический поиск, 1997. - 108 с.
118. Garcia R. Understanding and Meeting the Challenge of Students Cultural Diversity. – Boston, 1994.
119. Banks J. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. - Boston, 2001. – 50 p.
120. Гаганова О.К. Основные тенденции гуманизации образования в современном мире // Основные тенденции развития образования в современном мире. М., 2006. - С.65-66.
121. Антология педагогической мысли Казахстана / Сост. К.Б.Жарикбаев, С.К.Калиев – Алматы: Рауан, 1995. - 512 с.
122. ЦГА РК. Ф. 81. ОП .3. Д. 106. Л. 16.
123. ЦГА РК. Ф. Р-81. Оп. 1. Д. 933. Л. 17.
124. Қунантаева К. Қазақстанда халыққа білім беру ісінің дамуы (1917-1990 ж.ж.). Оқу құралы. - Алматы, 1998. - 137 с.
125. Мадин И.Б. Развитие педагогической мысли в Казахстане за советский период. (Материалы в помощь лектору). - Алма-Ата, 1972. - 32 с.

126. Mukhtarova Sh.M. Kazakhstan: An Overview with Special Reference to Ethnic and Linguistic Dimensions// Education in West Central Asia/ Edited by Mah –E –Rukh Ahmed. – London: Bloomsbury, 2015. – P. 123-138.(Spogmai-Akseer, Yahia Baiza и др.)

127. ЦГА РК. Ф.81. Оп. 3. Д. 106. Л. 31.

128. ЦГА РК. Ф. 81. Оп. 3. Д. 842. Л. 4 - 5.

129. ЦГА РК. Ф.1142. Оп.1. Д.4. Л.20.

130. ЦГА РК. Ф. 1142. Оп. 1. Д. 7. Л. 55.

131. ЦГА РК. Ф. 1142. Оп. 1. Д. 7. Л. 123.

132. ЦГА. РК. Ф.1142.Оп.1. Д.10.Л.4.

133. КПСС о культуре, просвещении и науке.- М., 1963. – 552

с.

134. АП РК. Ф. 141. Оп. 1. Д. 10185. Л. 69.

135. Храпченков В.Г. Проблемы периодизации историко-педагогических исследований - Алматы, 1996. - Деп. в КазГосИНТИ 24.01.1996. №6664Ка96.

136. ЦГА РК. Ф. 1692. Оп. 1. Д. 137. Л. 36.

137. ЦГА РК Ф.1142. Оп. 1. Д.42. Л.1.

138. ЦГА РК Ф.1142. Оп. 1. Д.88. Л.32.

139. Антонова В.К. Государственная служба Канада и США: влияние мультикультурализма - Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2002. – С. 52.

140. Schlesinger A. The Cult of Ethnicity, Good and Bad //Time,1991,8 July.- P.26

141. Ержанов М.Е. Развитие этнокультурного образования в Казахстане: теоретические основы и практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 - М.,1999. - 36 с.

142. Андреева Г.А. Развитие высшего педагогического образования в Англии: аксиологический аспект (70-е-90-е гг. XX в.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. - 13.00.01. – М.,2003. – 42 с.

143. Бацын В.К. Образование в поликультурном обществе: европейский подход // Этнокультурное (национальное) образование в Москве на пороге XXI века. Вып. 6 . – М.: Центр инновационной педагогики, 1999. - 111с.

144. Бережнова Л.Н. Полиэтническая образовательная среда. – СПб. – 2003. - 203 с.

145. Тарроу Н. Язык, межкультурализм и права человека // Перспективы. – 1993. - № 4. - С.107-132.

146. Юдин В.И. Мультикультурализм и проблемы коренных народов Северной Америки // Реальность этноса. Роль образования в формировании этнической и гражданской идентичности. Материалы VIII Международной научно-практической конференции – СПб.: Астерион, 2006. – С.245 – 248.

147. Fedullo, M. Light of the feather. NY: Morrow, 1992.

148. Тысячная С.В. Отечественный и зарубежный опыт формирования этнического самосознания // интернет: Мир на СК. Сим.№ 13. Этнопедагогика и сравнительная педагогика. Поликультурное образование. - 2004.

149. Benneti M.J. A. Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity // Intercultural Journal of Intercultural Relations. – 1986. – Vol. 10 P. 179 – 196.

150. Волосович Л.В. Особенности подготовки учителей в Канаде // Основные тенденции развития образования в современном мире. Под ред. В.А.Мясникова, Б.Л.Вульфсона, А.К.Савиной. – М., 2006. – С.48 -53.

151. Restructuring the Education of Teachers. Reston. - VA, 1991.

152. Bloom A. The Glosing of the American Mind. - N.Y., 1987. - P.12.

153. Балицкая И.В. Гуманистическая направленность реформ по стандартизации высшего образования в России и США: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 204 с.

154. Becker Н., Anpassung des Ostens an den Westen oder Bildungsreform in das ganz Deutschland. Gedanken und Vorschlage linker Pedagogen / Н.Becker, Н.Weiss. - Berlin, 1992. - 37 p.

155. Цао Ян Этнопедагогические традиции в образовательной практике Китая: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2005. - 153 с.

156. Цуй Хунхай Культурная трансформация системы китайского образования в условиях глобализации: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Чита, 2006. - 25с.

157. Ли Тьенг Хунг Социально-педагогические условия начальной профессиональной подготовки управленческих кадров

Вьетнама. 13.00.01.-Автореф. ... канд. пед. наук. – М. - 2003. - 17 с.

158. Малькова З.А. Стратегия развития образования для XXI века в Японии // Прогностические модели систем образования в зарубежных странах. Сб. науч. трудов – М., 1994. – С. 83 -103.

159. Евенко Л.И. К российской модели формирования менеджеров (доклад) // Материалы ежегодной встречи директоров и деканов школ бизнеса. - С-Пб., 1994. – 230 с.

160. Конференция - «Фашизм - угроза будущему России» 16.05.2006. Москва // <http://www.civitas.ru/docs.php?code=35>

161. Резолюция VIII Международной научно-практической конференции «Реальность этноса. Роль образования в формировании этнической и гражданской идентичности» 4-7 апреля 2006 года – СПб., 2006.

162. Положение об общеобразовательной школе с этнокультурным (национальным) компонентом образования в г. Москве // Нормативные и иные акты мэра и правительства Москвы
http://www.school.edu.ru/laws.asp?cat_ob_no=5958&ob_no=3728&oll_ob_no_to=#3

163. Дмитриев Н.М. Вопросы интернационализации высшей школы // http://www.russianglobalclub.com/gw_02_28c2.htm.

164. Ларионов П.В. Высшее образование в контексте процессов глобализации и интернационализации // Сб. матер. III Международ. студ. конф. «Образование, наука, производство» - БГТУ им. В.Г.Шухова // http://conf.bstu.ru/articles/list/?conf_id=37.

165. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире – М.: Владос, 1999. – 200 с.

166. Чешков М.А. Глобальное видение и новая наука. – М., 1998. – 81 с.

167. Waters M. Globalization. – L., 1995.

168. Мажитова А.Р. Человеческое измерение глобализации: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. – Уфа, 2006. - 17 с.

169. Нысанбаев А.Н. Глобализация и транзитное общество // Саясат.- 2001, декабрь - С.19-22.

170. Колин К. Этнос и нация в культурологической перспективе // Вестник высшей школы. – 2004. - №7.- С.27- 32.

171. Костина А. В. Предмет и проблемное поле глобалистики // Журнал МосГУ «Знание. Понимание. Учение» - 2005. - №3. - С.99 - 102.

172. Парцвания В.В. Россия и Грузия: диалог и родство культур: сборник материалов симпозиума. Сборник статей. Выпуск 1 / Под ред. Парцвания В.В.- СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003 - С. 250 -255.

173. Байдельдинов Л.А. К вопросу об этнической самоидентификации личности // Саясат, 1998. - № 8.- С.41 - 46.

174. Хоц А.Ю. Информационная революция и этнические аспекты культуры современного общества: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.13. - Ставрополь, 2001. – 26 с.

175. Жатканбаев Е.Б. Угрозы национальным интересам Казахстана. – Алматы: Қазақ университеті, 2004. - 106 с.

176. Туспбеков И. Педагогические и психологические воззрения казахского народа в фольклорных произведениях // Поиск. – 1999. – № 3. – С.128- 132.

177. Нарibaев К. Доклад на третьем съезде работников науки // 3 съезд работников науки – Наука и Высшая школа Казахстана. - 2004. - 15ноября.

178. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. - 1997. - № 11. – С.46-54.

179. Этнопсихологический словарь. Под ред. В.Г.Крысько. – М.: Моск. психолого-социал. инс-т, 1999. - 343 с.

180. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.

181. Тишков В.А. Очерки истории и политики этничности в России. - М.: Логос, 2005. – 450 с.

182. Шалабаева Г.К. Духовная культура казахского народа и проблемы становления национального самосознания: дис. ... докт. филос. наук. – Алматы, 1997.

183. Арынгазин К.М. Введение в смысловую педагогику – Караганда, 2005. – 409 с.

184. Розов Н.С. Структура цивилизации и тенденции мирового развития. – Новосибирск: НГУ, 1992. – 213 с.

185. Борисова С.В., Литвинов А.Н. Столкновение цивилизационных ценностей в процессе национальной

идентификации как проблема образования и общественного развития (методологические аспекты) // Вісник Луганського Національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. I частина. - 2006. - №8 (103). - С.25-26.

186. Нысанбаев А.Н. Глобализация и проблемы межкультурного диалога. В 2 т. – Алматы, 2004. – Т.1. - 274 с.

187. Назарбаев Н.А. Казахстан – 2030: Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев: Послание Президента страны к Народу Казахстана // Мысль, 1997, № 12.

188. Образование - сокрытое сокровище / Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО – Париж: ООН по вопросам образования, науки и культуры, 1997. – 111 с.

189. Ангархаева Е.А. Этнокультурное образование как детерминант личностного развития учащихся (региональный аспект): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. - Иркутск, 2003. – 21 с.

190. Мукаева О.Д. От этнического к мультикультурному воспитанию // Этнопедагогика в системе образования. - 2005. - № 4. - С.32 -33.

191. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода – М.: Наука, 1973. – 270 с.

192. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии, 1973. - №6. - С. 99-101.

193. Леднев В.С. Содержание образования. – М., 1991. - 223 с.

194. Психология и педагогика. Курс лекций/ под ред. К.А.Абульхановой, В.А.Сластенина и др. – М.: Изд-во: Совершенство, 1998. – 320 с.

195. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Отв. ред. Е.В.Шорохова. – М.: Педагогика, 1973. - 423с.

196. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд.2-е. - М., Изд-во полит. лит., 1977. - 309 с.

197. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – М.: Народное образование, 2002 – 208 с.

198. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) - М., 1974. - 328 с.

199. Айзатулин Т.А. Теория России. Геоподоснова и моделирование // http://tatar-histOTy.narod.ni/teoria_ros.htm.

200. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования – М., 1956. - 546 с.

201. Баранов А.С., Доброскок В.А. Сохранение этнических феноменов в контексте идеи Всемирного наследия // Реальность этноса. Роль образования в формировании этнической и гражданской идентичности. Материалы VIII Международной научно-практической конференции 2006. – СПб.: Астерион, 2006. – С.339-341.

202. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. - М.: Наука, 1983. - 412 с.

203. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учеб. пособ. – М., 1999. - 368 с.

204. Королев С.И. Вопросы этнопсихологии в работах зарубежных авторов - М.: Наука, 1979. - 100 с.

205. Абдигалиева Г.К. Проблема ценностей в истории философии. – Алматы, 2005. – 234 с.

206. Таубаева Ш.Т. Научные основы формирования исследовательской культуры учителя общеобразовательной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Алматы, 2000. - 358 с.

207. Гобозов И.А. Кризис современной эпохи и философия постмодернизма // Философия и общество. – 2000. - № 2. - С.84-85.

208. Ахтырский С.П. Личностно-ценностный потенциал содержания как основа проектирования регионального компонента педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов –на – Дону, 2003. – 25 с.

209. Замятин Д.Н. Образ страны: структура и динамика // Общественные науки и современность. – 2000. - № 1. - С. 107-115.

210. Honigman J.J. Culture and personality. - N.Y. - 1954.

211. Закон «Об образовании» Республики Казахстан. Астана, 2007.

212. Концептуальные основы воспитания. Утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от «22» апреля 2015 года, № 227

213. // <https://nao.kz/loader/fromorg/2/47>

214. Концепция укрепления и развития казахстанской идентичности и единства от 28 декабря 2015 года.

215. Государственная программа развития образования и науки Казахстана на 2016-2019 годы// inform.kz [https://www.inform.kz/ ru/](https://www.inform.kz/ru/)

216. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан от 15 июля 1996 г. N 3058.

217. Назарбаев Н.А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания // <http://www.akorda.kz/>

218. Barth F. Ethnic Groups and Boundaries. Bergen-Oslo: Universitetsforlaget; L.: George Allen & Unwin, 1969. - 153 p.

219. Шульга Н.А. Этническая самоидентификация личности – Киев: Инс-т социологии НАН Украины, 1996. – 255 с.

220. Хасанова Г.Ф. Теоретические основы формирования национальной культуры личности в системе общего и профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Казань, 1999. – 379с.

221. Суббето А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (Философия качества образования). – СПб. – М. - Красноярск, 1999. – 87 с.

222. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: Бахрар - М, 2003. - С.589 -601.

223. Павлова О.Н. Идентичность: История формирования взглядов и ее структурные особенности. – М, 2001. – 49 с.

224. Эриксон Э. Кризис идентичности. – М., 2001. – 421 с.

225. Антонова И.В. Проблема личностной идентичности // Психология самосознания: хрестоматия. - Самара: Издательский дом «Бахрар - М», 2003. – С.471- 487.

226. Губогло М. Н. Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки. - М.: Наука, 2003. - 763 с.

227. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / Сост. и переводчик В. Г. Николаев. — М., 2009. — 290 с.

228. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Бахрар - М, 2003. – С.656-667 с.

229. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // Вопросы философии. - 1989. - №2. - С.28-52.

230. Белинская Е.П., Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность: понятие, формирование, модели измерения // Этническая социализация подростка. Воронеж, 2000. С.75 - 107.

231. Садохин А.П. Этнология. - М.: Гардарики, 2000. - 256 с.

232. Дробижева Л.М. Национальное самосознание: база формирования и социально-культурные стимулы развития // Советская этнография. - 1985. - № 5. - С. 3-16.

233. Абдулатипов Р.Г. Российская нация. Этнонациональная и гражданская идентичность россиян в современных условиях. – М.: Научная книга, 2005. – 472 с.

234. Лихачев Б. Педагогика. Курс лекций. Изд. 4-е, перераб. и доп. – М., 2000. – 253 с.

235. Медетбекова Г.О. Психолого-педагогические аспекты воспитания гражданственности у будущих учителей в целостном педагогическом процессе вуза. - Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.01 -А., 2006. - 24 с.

236. Мухтарова Ш.М. О соотношении понятий патриотизм и гражданская идентичность // Рухани жаңғыру: патриоттық тәрбие берудің теориясы мен әдістемесі» атты Халықаралық ғылыми - практикалық семинар жинағы.- Алматы: ОНОН.- 2018.- С.61-66.

237. Калимолдаева А.К. Формирование патриотизма будущих специалистов в целостном педагогическом процессе вуза в современных условиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Алматы, 2003. - 29 с.

238. Конода И.В. Становление гражданской идентичности россиян в процессе политической социализации: автореф. дис. ... полит. наук: 23.00.02. – М., 2007. – 29 с.

239. Радьяр Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому / Пер. с англ. - М., 1995. – 288 с.

240. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление / Отв. ред. А.Л.Яншин. - М.:Наука, 1991. – 270 с.

241. Бородин С. Трансмутация космополитизма // <http://staretz.narod.Ru/Articles182.htm>.

242. Андреева Т.А. Антропоцентризм и биосфероцентризм – две линии развития человечества // Наука. Религія. Суспільство. –

Донецк: Донецкий державний інститут штучного інтелекту. - 2002. - № 3. - С. 29-35.

243. Гордеева Т.Я. Планетарное сознание (практический выход к планетарному сознанию) // <http://filebureau.narod.ru/store/F000000001.html>.

244. Гершунский Б.С. Менталитет и образование - М.: Институт практической психологии, 1996. - 144 с.

245. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я»// З.Фрейд «Я» и «Оно». Вып. 2. - Тбилиси, 1991. - 143-154.

246. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики учебно-воспитательного процесса - Казань: КГУ, 1993. - 256 с.

247. Никитин И.Г. Компетентностный подход: обоснование и пути реализации // Образование. - 2004. - №3. - С.32-35.

248. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. - 2003. - №10. - С.51 -55.

249. Зеер Э.Ф. и др. Модернизация современного образования: компетентностный подход. - М.: МСПИ, 2005. - 216 с.

250. Шишов С.К., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования - М.: Педагог. общество России, 1999. - 320 с.

251. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // [http://www.eidos.ru \(news\) compet.htm](http://www.eidos.ru (news) compet.htm)

252. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. - Ростов на Дону: Изд-во РГПУ, 2000. - 352 с.

253. Николаев В.Н. Этнопедагогическая подготовка учителя русской национальной школы / под ред. В.А.Сластенина. - М.-Орел, 1998. - 178 с.

254. Тишулина С.Г. Организационные и дидактические условия формирования этнопедагогической культуры будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Мурманск, 2006. - 22 с

255. Кузнецова Е.В. Этнопедагогическая подготовка студентов педвуза к работе в полиэтническом регионе: дис. ... канд. пед. наук: 13.000.08. - Волгоград, 2001. - 212с.

256. Аубакирова К.Ф. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. -13.00.08. – Караганды, 2008. – 26 с.

257. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.

258. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство. – 1979. - 424 с.

259. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, - 1991. – 413 с.

260. Плеханова Ю.В. Формирование поликультурных ценностей в системе высшего педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2004. – 141 с.

261. Мубинова З.Ф. Воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности в процессе преподавания обществоведческих наук в многонациональной городской школе (на примере школ Республики Башкортан): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - Уфа, 1998. -26 с.

262. Мухтарова Ш.М. Формирование национального самосознания личности в условиях духовной модернизации казахстанского общества// «Современное образование». Вып 15.- Караганды, 2018.- С. 283-289. Соавтор- Мухтаров Ж.А.

263. Переходько И.В. Формирование межкультурной компетентности как цель профессиональной подготовки студентов // Перспектива: сб. науч. статей молодых ученых. - Оренбург, 2004. – №3. - С.62-64.

264. Быстрой Е.В. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2006. – 44 с.

265. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис... докт. пед. наук: 13.00.01. – СПб, 2001. – 317 с.

266. Мацумото Д. Психология и культура: пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. - 718 с.

267. Ожегов С.И.Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1986. - 797 с.

268. Мартишина Н.В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога // Педагогика. – 2006.-№ 3. – 48 - 57 с.

269. Калюжный А.А. Педагогическая имиджеология. Учебное пособие для вузов - Алматы: Научно-издательский центр «Гылым», 2004.- -200 с.

270. Аль Фараби. Избранные трактаты / пер. с арабск. – Алматы: Гылым, 1994, – 448 с.

271. Ахметова Г.К. Подготовка учительских кадров в педагогических вузах (1958-2000): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Караганды, 2002. – 298 с.

272. Hoops D. Intercultural communication and the psychology of intercultural experience // Puch M.D.: Multicultural education. A gross-cultural training approach. – Chicago. - 1981. – P. 9-38.

273. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. - М.: Владос, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

274. Слостенин В.А. и др. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Под ред. В.А.Слостенина: В 2 ч. Ч.1. – М.: Гуманит. изд. центр: Владос, 2002. - 287с.

275. Данильченко В.Н. Проблема развития образования в России в контексте глобального образования // <http://www.irex.ru/publications/polemika/13/>.

276. Асанов Н.А., Паршина Г.Н. Организационно-методические аспекты перехода к кредитной технологии в КазНУ им. Аль Фараби // Научно-методические аспекты реализации кредитной технологии в системе высшего профессионального образования. Кн.1 - Алматы: Казак университеті, 2003.

277. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка студентов. // Советская педагогика. - 1984. - № 5.- С. 68-74.

278. Grant C. Making Choice for Multiculturale Education.- N.Y.: Mac Millan Publishihg Co. - 1988.

279. Селевко Г.К.Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

280. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. Том II. Гл.ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая российская энциклопедия, 1999. - 560 с.

281. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса – Алматы, 2002. – 90 с.

282. Виленский М.Я, Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. - М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.

283. Степашко Л.А. «Человекообразующая» функция образования // Теоретико-методологические проблемы разработки содержания национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта общего среднего образования / Под ред.Л.А.Степашко. - М., 2000. - С.41-45.

284. Степанов П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика // Учитель, - 2005. - № 6. – С. 58.

285. Кентбеков С.К., Мухтарова Ш.М. Формирование национального самосознания студентов в воспитательной работе вуза. Методические рекомендации в помощь куратору. - Караганда: Изд-во КарГУ, 2002. – 83 с.

286. Мухтарова Ш.М. Педагогика межэтнического общения. Электронное учеб. пособие.- Караганда, 2016.

287. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. - СПб, 1999. - 528 с.

288. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие: В 2 кн. 3 - е изд. Кн.2. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 480 с.

289. Кожанов А.А. Методика исследования национального самосознания. (Опыт разработки на материале Карелии): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 – М., 1978.- 25 с.

290. Фридман Л.М. и др. Изучение личности учащихся в ученическом коллективе / Фридман Л.М. и др. Пушкина Т.М., Каплунович И.Я. - М.: Просвещение, 1988. – 207 с.

Содержание

Введение.....	3
1 Этнический компонент в содержании образования как основа в формировании теорий культурного плюрализма	
1. Диалектика культурного плюрализма	9
1.2 Сущность понятия «этнический компонент образования» в научно-педагогической литературе	19
1.3 Гуманистическая парадигма этнического компонента в содержании образования и этнопедагогический подход к его формированию	42
2 Парадигмы культурного плюрализма: их сущность, генезис и развитие в системе образования	
2.1 Этнокультурное, мультикультурное и глобальное образование: концептуальные подходы ученых.....	79
2.2 Многонациональное образование в Казахстане в 20-30-ых годах XIX века как исторический опыт в теории культурного плюрализма в полиэтническом обществе ..	94
2.3 Опыт и современные тенденции развития идей культурного плюрализма в зарубежных странах	108
2.4 Глобализация и перспективы развития идей культурного плюрализма в Казахстане	124
3 Концепция формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования в контексте парадигм культурного плюрализма	
3.1 Научные основы структурирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования	143

3.2	Инновационные подходы к реализации теорий культурного плюрализма в системе высшего педагогического образования	164
3.3	Обоснование дидактических условий формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования в контексте теорий культурного плюрализма	184
3.4	Моделирование образовательного идеала поликультурной личности будущего педагога и структурирование этнического компонента в содержании ВПО на основе теорий культурного плюрализма	234
3.5	Технология реализации концепции формирования этнического компонента в содержании ВПО на основе инновационных подходов в контексте теорий культурного плюрализма	262
	Заключение	292
	Список использованной литературы	298
	Оглавление	319

Научное издание

Шакира Мукашовна Мухтарова

**ПАРАДИГМЫ
КУЛЬТУРНОГО ПЛЮРАЛИЗМА
В ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Отпечатано с авторского оригинала

Подписано в печать 29.08.2019 г. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.
Объем 19,37 п.л. Тираж 15 экз. Заказ № 101.

Отпечатано в типографии Издательства КарГУ им. Е.А.Букетова
100012, г. Караганда, ул. Гоголя, 38, Тел. 51-38-20