

Казахский национальный педагогический университет им. Абая

УДК 378.1 (574)

На правах рукописи

ТЕКТИБАЕВА ДИАНА ДЖУМАБАЕВНА

Саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды

6D010300 – Педагогика и психология

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научный консультант:

д.п.н., профессор

Абсатова М.А.,

Зарубежный консультант:

д.п.н., профессор

Бердичевский А.Л.

Республика Казахстан
Алматы, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ.....	3
ОПРЕДЕЛЕНИЯ.....	4
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ.....	5
ВВЕДЕНИЕ	6
1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ.....	15
1.1 Психолого-педагогические аспекты проблемы саморазвития.....	15
1.2 Характеристика поликультурной среды ВУЗа: генезис идеи поликультурности, понятие поликультурной среды в научной литературе.....	29
1.3 Психологические особенности студенческого возраста.....	56
1.4 Понятие саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.....	70
1.5 Структурно-содержательная модель саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.....	90
2 СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	111
2.1 Диагностика состояния саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.....	111
2.2 Комплексная программа саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.....	143
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы.....	170
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	185
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	192
ПРИЛОЖЕНИЕ А – Диагностический аппарат научного исследования.....	205
ПРИЛОЖЕНИЕ Б – Портфолио саморазвития студента.....	223
ПРИЛОЖЕНИЕ В – Положение о студенческом клубе.....	245

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III Об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.01.2015 г.) [3]

Послание Президента Республики Казахстан - Лидера Нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана. Стратегия «Казахстан-2050». Новый политический курс состоявшегося государства. от 14 декабря 2012 г. [1]

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 - 2020 годы от 7 декабря 2010 года № 1118 [131]

Статья Президента Республики Казахстан Назарбаев Н.А. «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» от 12 апреля 2017 г. [2]

Декларация принципов терпимости. Принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [134]

Декларации о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам, принята резолюцией 47/135 Генеральной Ассамблеи от 18 декабря 1992 года [133]

Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, принят резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи от 16 декабря 1966 года [132]

Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан Об утверждении типовых учебных планов по специальностям высшего и послевузовского образования, от 16 августа 2013 года № 343. и др. [202]

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями.

Саморазвитие – может иметь две формы дефиниции – *саморазвитие как результат*, то есть некая форма и уровень достижения личностной субъектности, а также – *саморазвитие как сложный многокомпонентный и многовариантный процесс*, сопряженный с рядом факторов и условий, акцентуация которых ведет к определенной направленности, детализации и интенсификации данного процесса, при условии субъектной позиции личности и активного проявления данной созидательной субъектности.

Саморазвитие в условиях поликультурной среды (ПКС) – это способность к сознательному, системному и динамическому осуществлению перманентного процесса осознанного планомерного обогащения своих возможностей, ориентированного на поиск целенаправленного качественного изменения сферы личностного развития, интегрирующей ядро *толерантности и солидарности (ЯТС)* на основе активации внутреннего потенциала, направленного на мотивированное созидательное самоизменение и постоянное рефлексивное повышение уровня знаний и компетенций в сфере межличностного взаимодействия субъектов-носителей различных культур.

Поликультурность – это явление средового плюрализма, а также комплексное качество личностной готовности к созидательному взаимодействию в культурно-разнообразном социуме, включающем в себя множественную вариативность систем социально приобретенных и транслируемых от поколения к поколению значимых символов, идей, ценностей, верований, традиций, норм и правил поведения, материальных и нематериальных элементов мирового наследия, посредством которых организуется жизнедеятельность, интеграция и всесторонняя преемственность поколений

Поликультурная среда – представляет собой комплексную, многосоставную, многокомпонентную, многоуровневую окружающую действительность человека, включающую в себя культурно-многообразные общественные, материальные, духовные и иные условия его формирования, существования, развития и совершенствования, проявляющиеся на всех (макро, мезо и микро) уровнях его жизнедеятельности и функционирования.

Поликультурная среда ВУЗа – это поле межличностного образовательного взаимодействия субъектов-носителей различных культур, культурных и иных общечеловеческих глобальных ценностей, создающего условие для аккумуляции и преобразования многообразного опыта и смыслопорождающей созидательной деятельности личностей-субъектов образовательной деятельности.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

РК – Республика Казахстан;
АНК – Ассамблея народа Казахстана;
МОН – Министерство образования и науки;
ООН – Организация Объединенных Наций;
ЮНЕСКО – от англ. UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – специализированное учреждение Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры;
ВР – воспитательная работа;
ВУЗ – высшее учебное заведение;
ГОСО – государственный общеобязательный стандарт образования;
ИЯ:2ИЯ – специальность «иностранный язык: 2 иностранных языка»;
КазНПУ им. Абая – Казахский национальный педагогический университет имени Абая;
КазУМОиМЯ им. Абылай хана – Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана;
КТ – контрольная группа;
КЭД – каталог элективных дисциплин;
МКК – межкультурная коммуникация;
ПиП – специальность «педагогика и психология»;
ПКС – поликультурная среда;
СК – социальный конструктивизм;
СРС – самостоятельная работа студентов;
ССУПС – саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды;
ТУПл – типовой учебный план;
ЦПП – целостный педагогический процесс;
ЭГ – экспериментальная группа;
ЯТС – ядро толерантности и солидарности.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Глобализационные процессы, которые имеют место на сегодняшний день во всем мире, требуют от общества и его участников определенных качеств, к числу которых относится способность к адаптивному поведению в условиях постоянно меняющихся обстоятельств. Цивилизационные и урбанистические процессы привели к тому, что современное общество представляет собой «культурную мозаику», при этом оно разнородно и выглядит как полотно, сотканное из разных культур и феноменов. При этом, данные условия претерпевают перманентные и непредсказуемые изменения, что безусловно требует от современной системы образования такой же гибкости, а от участников образовательного процесса способности к постоянному саморазвитию в любых условиях. Кроме того, главная трудность здесь заключается в том, что не всегда выпускники ВУЗов способны адекватно соответствовать предъявляемым им требованиям, а ВУЗовские программы зачастую далеки от нарастающих темпов прогресса общественных отношений и сфер индустриализации и информатизации мирового сообщества. В данных условиях ключевой фигурой в эволюции образовательного процесса становится будущий учитель, как носитель и ретранслятор общечеловеческих ценностей, создатель инновационного образовательного и научного контента и технологий, таким образом именно его способность к постоянному саморазвитию в условиях поликультурной среды становится решающим условием динамики общественного прогресса.

В Послании «Стратегия «Казахстан – 2050»: новый политический курс состоявшегося государства» Президент страны Н.А. Назарбаев подчеркивает, что основополагающим вектором поддержки многонациональности и поликультурности казахстанского общества являются принятые в Стратегии положения, выделенные в отдельный раздел – Новый казахстанский патриотизм – основа успеха нашего многонационального и многоконфессионального общества. Данный раздел выступает в качестве ответа и решения одного из десяти глобальных вызовов 21 века, обозначенных в стратегии как «Девятый вызов – кризис ценностей нашей цивилизации» [1]. При возникновении дестабилизационных процессов именно ценностный капитал человечества способен уравновесить и разрешить конфликтные ситуации, однако, подрыв ценностных понятий и установок может в свою очередь повлечь куда более серьезные и большие конфликты. Учитывая данный факт, необходимо уделять большее внимание развитию культурных и духовных ценностей учащихся в свете создания иммунитета к различного рода внешним провокационным воздействиям, при этом неоспоримым является и тот факт, что подобный иммунитет не должен быть статичным, а у гражданина современного поликультурного (мультикультурного) общества должна быть сформирована способность к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию во всех смыслах и сферах. В качестве решения вышеназванного девятого вызова, в Стратегии приводится следующее: «Мы должны научиться жить в сосуществовании культур и религий. Мы должны быть привержены

диалогу культур и цивилизаций. Только в диалоге с другими нациями наша страна сможет достичь успеха и влияния в будущем. В XXI веке Казахстан должен укрепить свои позиции регионального лидера и стать мостом для диалога и взаимодействия Востока и Запада.» [1]. Таким образом, наша страна, исторически являясь многонациональной, поликультурной и многоконфессиональной, должна стать связующим звеном и «Сердцем» межкультурного взаимодействия человечества, должна быть колыбелью поликультурного развития общества. Следует также помнить, что на протяжении сотен лет народы степей – номады, всегда отличались толерантным отношением и человеколюбием в отношении других, и это подтверждается и отчасти объясняется тем фактом, что именно на казахстанских землях пролегал и успешно функционировал Великий Шелковый Путь, который на сегодняшний день претерпевает второе рождение.

В своей статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания», Президент Республики Казахстан Нурсултан Абишевич Назарбаев провозглашает следующие постулаты: «... начатые нами масштабные преобразования должны сопровождаться опережающей модернизацией общественного сознания ...» [2], а основным ориентиром для этого служит необходимость «... стать единой Нацией сильных и ответственных людей ...» [2], при этом «... без опоры на национально-культурные корни модернизация повиснет в воздухе ... важнейшая миссия духовной модернизации заключается в примирении различных полюсов национального сознания ...» [2], тогда как «набором качеств, достойных XXI века... являются компьютерная грамотность, знание иностранных языков, культурная открытость» [2]. Исходя из всего сказанного, можно сделать вывод о том, что интегрирование культурного многообразия в единое целое, при развитии всех сопутствующих необходимых качеств конкурентоспособного человека XXI века, становится условием для дальнейшего эволюционного развития казахстанского общества и его интеграции в число самых развитых стран [2].

Важность и социальная значимость педагогической деятельности, а также роль педагогов и учителей в деле формирования и воспитания будущих поколений Казахстанцев отмечается во всех основных законодательных и нормативных актах. В законе «Об образовании» [3] предусмотрено, что государство признает особый статус педагогических работников в обществе и создает условия для осуществления профессиональной деятельности. В свою очередь, обязанностью педагога является постоянное совершенствование своего профессионального мастерства, интеллектуального, творческого и общенаучного уровня. Подобного рода требование обосновано современными реалиями и необходимостью подготовки конкурентоспособных профессионалов, готовых к условиям постоянного самосовершенствования.

Истоки научного понимания феномена саморазвития человека во все времена являлись одними из центральных проблем исследований. Подобное положение является закономерным, поскольку всегда были, и будут оставаться актуальными вопросы формирования личности, способной к постоянному совершенствованию в любых жизненных, экономических, социальных,

политических и иных обстоятельствах. И в данном случае ценность и актуальность вопроса развития, привития и прогрессии у людского капитала способностей к саморазвитию в любом государстве являются неоспоримыми. В нашей работе данные научные поиски касаются еще одной немаловажной грани развития личности, вернее, его саморазвития, преломляющейся в аспектах и факторах культурного мировоззрения и поликультурности общества. Первостепенным является вопрос привития молодому поколению граждан способности к постоянству в деле активного развития и саморазвития, формирования у них понимания и ответственного отношения к выбору своих приоритетов, от которых в общей сложности зависят судьбы социума в целом, государств, и в совокупности своей всего мирового сознания. История человечества соткана из множества попыток достижения идеала человеческого развития, однако каждая из подобных попыток сталкивалась с реальностью сосуществования одних государств с другими, и от вопроса эффективного решения проблем, возникавших при данных контактах, зависела жизнеспособность и эффективность государств. На сегодняшний день, в связи с развитием высокотехнологичных производств и средств связи, границы государств и миров стираются, и в скором будущем возникнет необходимость все большего объединения и слияния обществ. И в данных условиях способность личности к саморазвитию в условиях поликультурной среды, его умения правильно сделать выбор, правильно отнестись к тому или иному событию или явлению станут, одними из самых главных его жизненных задач.

На современном этапе образования педагогическая наука и практика решают проблемы реформы и обновления содержания, методов и форм учебно-воспитательной деятельности, реализации инновационных педагогических технологий, способствующих успешному саморазвитию обучающихся. В связи с этим, существует необходимость научного осмысления, теоретического обоснования продуктивных способов формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на саморазвитие. Кроме того, интеграционные процессы глобализации с появлением международных организаций образования нового типа ставят всю систему в условия, когда необходим учет реалий поликультурной и полиязычной подготовки специалистов.

Таким образом, актуальность изучаемой проблемы объясняется, с одной стороны, запросами жизни, социума, практики в подготовке специалистов способных к саморазвитию в поликультурной среде постоянно меняющегося мира, инновационными преобразованиями, происходящими в мире науки, индустрии информатизации и системе образования, а с другой стороны – сложностью и многогранностью деятельности будущего педагога и необходимостью создания комплексной деятельности, направленной на развитие способности студентов педагогических специальностей к саморазвитию в условиях поликультурной среды.

Сущность и специфика саморазвития как процесс и феномен, изучены в контексте идей, принципов и положений педагогики саморазвития личности В.Г. Маралова [24], С.Л. Рубинштейна [172], К.А. Абульхановой-Славской [106], Н.В. Калининой [147], Г.О. Абдуллаевой [4] и др. Сущность и специфика

поликультурной среды рассматривается в работе в контексте работ А.Н. Джуринского [53], Ш.С. Демисеновой [42], М.А. Абсатовой [81], James A. Banks [63], V. Benet-Martinez [56].

Наиболее значимыми для исследования представленной проблемы явились труды, посвященные проблемам:

- гуманистической психологии развития и саморазвития личности (концепции) А. Маслоу [159], К. Роджерса [160],

- развития личности на принципах самодеятельности как субъекта С.Л. Рубинштейна [172],

- теории саморазвития в психологии, и в образовательной практике В.Г. Маралов [24], Б.Г. Ананьев [16], Л.Н. Собчик [167], П.П. Горностай [25], Н.В. Калинина [147], Н.К. Сергеев [111], Е.А. Соколов [52], Н.Е. Буланкина [52], Г.О. Абдуллаева [4], И.А. Шаршов [12], Е.А. Парфенов [14], И.Т. Артемьев [14], А.В. Коуров [18], С.В. Яремчук [23], М.А. Фризен [125], Е.В. Селезнева [151], Б.К. Альмурзаева [36], Л.Н. Куликова [113], С.А. Минюрова [154], Н.Н. Веселова [156], Г.В. Попова [157], И.М. Кунгурова [158], А.Ф. Корниенко [162], Е.А. Топольская [163], Н.А. Низовских [165],

- теории поликультурного и полиэтнического образования современной молодежи; поликультурной среды (Ж.Ж. Наурызбай [94], Ж.И. Намазбаева [99], М.А. Абсатова [81], Ш.С. Демисенова [42], В.А. Бурмистрова [96], А.Г. Асмолов [76], А.А. Демчук [86], А.Н. Джуринский [53], Л.С. Миллер [89], В.В. Макаев [90], З.А. Малькова [90], Н.Х. Байчекуева [78], О.В. Гукаленко [79], Ю.С. Давыдов [91], Л.Л. Супрунова [90; 91], Дж. Бэнкс [63] и др.);

В ходе анализа современного состояния теоретического и практического опыта в обозначенном нами направлении было выявлено следующее основное **противоречие**:

- между социальным заказом общества на саморазвитие в условиях поликультурной среды и недостаточной теоретической разработанностью основ для реализации, а также недостаточностью практической образовательной деятельности, направленной на подготовку студентов к саморазвитию в условиях ПКС, недостатком методических разработок, ориентирующих студентов на саморазвитие в условиях ПКС.

Практическая потребность в подготовке студентов, способных к саморазвитию в условиях поликультурной среды, наличие социального заказа на подготовку таких граждан, мировые образовательные и социальные тенденции, наличие необходимой теоретической базы, но отсутствие соответствующей комплексности в подготовке студентов к саморазвитию в условиях поликультурной среды, формулируют **проблему** данного исследования, которая заключается в необходимости разработки теоретико-методических основ саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

Актуальность, недостаточная разработанность данной проблемы в психолого-педагогической науке и практике обусловили выбор темы диссертационного исследования: **«Саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды»**.

Цель исследования: теоретическое обоснование и практическая разработка комплексной программы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, проверка ее эффективности.

Объект исследования: целостный педагогический процесс профессиональной подготовки будущих специалистов сферы образования в высших учебных заведениях.

Предмет исследования: саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды в рамках подготовки педагогических кадров.

Задачи исследования:

- Определить научно-теоретические основы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды;
- Раскрыть и уточнить сущность основной категории исследования: «саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды»;
- Разработать структурно-содержательную модель саморазвития студентов в условиях поликультурной среды;
- Разработать комплексную программу саморазвития студентов в условиях поликультурной среды и проверить ее эффективность опытно-экспериментальным путём.

Научная гипотеза исследования:

Процесс саморазвития студентов в условиях поликультурной среды будет успешен, *если* будет организован посредством комплексной программы, *то* произойдет значительный рост уровня сознательной внимательности к толерантному, солидарному и созидательному взаимодействию студентов в условиях поликультурного общения, *так как*:

- сформируются сознательная активность и направленность деятельности на саморазвитие с учетом специфики поликультурной среды;
- будут созданы социально-значимые предпосылки к воспитанию ценностного багажа и равноценного толерантного и солидарного отношения ко всем представителям общества посредством комплексов заданий на межкультурное взаимодействие;
- будет обеспечено воспитание правильных жизненных приоритетов, напрямую связанных с созидательным поликультурным взаимодействием и жизнеспособностью солидарного общества.

Ведущая идея исследования: заключается в том, что процесс саморазвития студентов в условиях поликультурной среды должен строиться через призму комплексной программной организации целостного педагогического процесса с интеграцией акцентированного созидательного сознательного развития ядра толерантности и солидарности с целью интенсификации межличностного взаимодействия субъектов-носителей различных культур, что приведет к максимальной эффективности и конкурентоспособности будущих специалистов.

Методы научного исследования:

Для достижения цели исследования, решения поставленных задач и проверки исходных теоретических положений использовались следующие методы исследования:

- теоретические: теоретический анализ и обобщение философской, культурологической, психологической, педагогической, справочной литературы, а также диссертационных исследований по изучаемой проблеме, педагогическое моделирование;

- эмпирические: анкетирование с целью выявления мотивированности и исходного уровня саморазвития студентов, педагогическое наблюдение, беседы и интервьюирование студентов, диагностирование, тестирование, анализ творческих работ студентов на разных этапах подготовки (нарративный метод); констатирующий и преобразующий эксперименты;

- формирующие: разработка и внедрение комплексной программы саморазвития, использование интерактивных методов обучения (ролевая игра, коммуникативный тренинг, проблемные дискуссии, проектные задания);

- статистические: методы качественного и количественного анализа результатов эксперимента.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют философские и психологические трактовки развития и саморазвития (В.Г. Маралов [24], Б.Г. Ананьев [101], Л.Н. Собчик [167], П.П. Горностай [25] и др.), теория деятельности и методология деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн [172]), теория субъектности и субъектного подхода (Л.С. Выготский [17], В.П. Зинченко [64], С.Л. Рубинштейн [172], В.И. Слободчиков [26], О.П. Чозгиян [190], А.Р. Ерментаева [129]), теория средового подхода (Ю.С. Мануйлов [135]), теория синергетического подхода (Т.С. Назарова [192], В.С. Шаповаленко [192], Е.Н. Князева [193], С.П. Курдюмов [193], В.А. Игнатова [194]), концепция жизненного пути личности (К.А. Абульханова-Славская [106]), исследования по проблемам рефлексии как механизма саморегуляции личности (В.И. Слободчиков [108; 109]), концепция личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская [77]), гуманистические концепции в саморазвитии личности (А. Маслоу [159], К. Роджерс [160]).

Источники исследования: Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III Об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.01.2015 г.) [3]; Послание Президента Республики Казахстан - Лидера Нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана. Стратегия «Казахстан-2050». Новый политический курс состоявшегося государства. от 14 декабря 2012 г. [1]; Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [131]; Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах ООН [132]; Декларации о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам ООН [133]; Декларация принципов терпимости ЮНЕСКО [134]; Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан Об утверждении типовых учебных планов по специальностям высшего и послевузовского образования, от 16 августа 2013 года № 343 [202] и др.

База исследования: Казахский национальный педагогический университет им. Абая; Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана.

Научная новизна и теоретическая значимость:

- определены научно-теоретические основы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды;
- раскрыта и уточнена сущность основной категории исследования: «саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды»;
- разработана структурно-содержательная модель саморазвития обучающихся в поликультурной среде;
- разработана комплексная программа саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- в рамках комплексной программы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, разработаны: элективный курс «Саморазвитие в условиях поликультурной среды»; комплексы межкультурных тренингов, кейсов, проектов, и воспитательных мероприятий, а также портфолио саморазвития студентов; план реализации деятельности и положение об организации деятельности клуба «Do-Star», которые могут быть использованы в системе высшего профессионального образования.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. **саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды** – это способность к сознательному, системному и динамическому осуществлению перманентного процесса осознанного планомерного обогащения своих возможностей, ориентированного на поиск целенаправленного качественного изменения сферы личностного развития, интегрирующей ядро *толерантности и солидарности (ЯТС)* на основе активации внутреннего потенциала, направленного на мотивированное созидательное самоизменение и постоянное рефлексивное повышение уровня знаний и компетенций в сфере межличностного взаимодействия субъектов-носителей различных культур.

2. Процесс саморазвития студентов в условиях поликультурной среды осуществляется в соответствии со структурно-содержательной моделью саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, которая включает интегрированные компоненты, критерии и уровни.

3. Саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды строится на интеграции в целостный педагогический процесс ВУЗа комплексной программы саморазвития студентов в УПС, включающей: элективный курс «Саморазвитие в условиях поликультурной среды»; комплексы межкультурных тренингов, кейсов, проектов, и воспитательных мероприятий, а также портфолио саморазвития студентов; план реализации деятельности и положение об организации деятельности клуба «Do-Star».

Апробация и внедрение результатов исследования.

Результаты исследования обсуждались в 10 опубликованных научных статьях, изданных в: 2-х журналах, входящих в базу Scopus; 1-м международном журнале, индексированном в базе Copernicus; 3-х журналах ККСОН; 2-х сборниках материалов международных отечественных конференций; 2-х сборниках материалов международных зарубежных конференций, одна из которых входит в базу Thomson Reuters, в частности:

- в ходе участия в международных научно-практических конференциях: «Синергия как фактор саморазвития педагогов» (Актуальные проблемы подготовки научно-педагогического потенциала в условиях послевузовского образования. Алматы, КазНПУ им. Абая, 2012) [191], «Социальный конструктивизм в поликультурном образовании» (Инновации современного иноязычного образования: опыт, проблемы, перспективы. Алматы, КазУМОиМЯ Абылай хан, 2013) [141], «Tolerance as the basis of the polycultural education development» (The International Conference on Sustainable Development. Rome, 2015) [169], «Students' self-development in polycultural context» (SOCIOINT 2016 3rd International Conference on Education, Social Sciences and Humanities. Istanbul, 2016) [184] – индексирована в базе Thomson Reuters;

- в публикациях в международных и республиканских научно-педагогических изданиях: «Diagnostics of students' tolerance level in Multicultural educational medium» (Asian Journal of Social Sciences & Humanities, Japan, 2013) [170], «The Organization of Diagnostics of Students' Polycultural Competence» (Middle-East Journal of Scientific Research, UAE, 2013) [100], «Scientific-theoretical basis of polycultural education development in polyethnic medium» (World Applied Sciences Journal, UAE, 2013) [88], «К проблеме формирования полиязычной личности» (Педагогика и психология, 2013) [87], «Роль рефлексии в саморазвитии личности студентов» (Вестник КазНПУ им. Абая серия «Педагогические науки», 2013) [118], «Контент-анализ понятия «саморазвитие» в трудах ученых исследователей (1981-2011гг.)» (Педагогика и психология, 2015) [32].

Структура диссертации состоит из введения, двух разделов, заключения, списка использованных источников, приложений.

Во введении обосновывается актуальность исследования, разработан научный аппарат исследования, включающий цель, задачи, объект исследования, предмет исследования, научная гипотеза исследования, ведущая идея, научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования,

В первом разделе «Теоретико-методологические основы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды» рассматривается: Психолого-педагогические аспекты проблемы саморазвития – где рассмотрено понятие саморазвития и его характеристика в научной литературе; Характеристика поликультурной среды ВУЗа: генезис идеи поликультурности, понятие поликультурной среды в научной литературе – где рассмотрены генезис, теоретические, научные предпосылки развития поликультурности, дается свое определение понятия поликультурная среда ВУЗа; Психологические особенности студенческого возраста – где даны определения студенчества, описаны возрастные особенности данного периода; Понятие саморазвития студентов в условиях поликультурной среды – где приводится собственное определение понятия саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды; Структурно-содержательная модель саморазвития студентов в условиях поликультурной среды – где представлена собственная модель саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

Во втором разделе «Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы» приводится описание содержания хода, результатов проведенной опытно-экспериментальной работы в следующих подразделах: Диагностика саморазвития студентов в условиях поликультурной среды – где представлены результаты констатирующего диагностического среза и определены дальнейшие перспективы проведения опытно-экспериментальной работы; Комплексная программа саморазвития студентов в условиях поликультурной среды – где дано описание структуры и содержания комплексной программы; Результаты опытно-экспериментальной работы – где подведены итоги экспериментальной работы и дана оценка ее эффективности.

В заключении приведены выводы о результатах диссертационного исследования.

Список использованных источников содержит 208 источников.

В работе представлены **3 приложения**: приложение А – диагностический аппарат научного исследования; приложение Б – Портфолио саморазвития студента; приложение В – Положение о студенческом клубе.

Общий объём диссертационной работы составляет 204 страницы, и включает в себя 38 таблиц и 33 рисунка.

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

1.1 Психолого-педагогические аспекты проблемы саморазвития

Истоки научного понимания проблемы саморазвития человека во все времена являлись одними из центральных проблем исследований. Подобное положение является закономерным, поскольку всегда были, и будут оставаться актуальными вопросы формирования личности, способной к постоянному совершенствованию в любых жизненных, экономических, социальных, политических и иных обстоятельствах. И в данном случае ценность и актуальность вопроса развития, привития и прогрессии у людского капитала способностей к саморазвитию в любом государстве являются неоспоримыми.

В нашей работе данные научные поиски касаются еще одной немаловажной грани развития личности, вернее, ее саморазвития, преломляющейся в аспектах и факторах культурного мировоззрения и саморазвития в условиях поликультурной среды. Первостепенным является вопрос привития молодому поколению граждан способности к постоянству в деле активного развития и саморазвития, формирования у них понимания и ответственного отношения к выбору своих приоритетов, от которых в общей сложности зависят судьбы социума в целом, государств, и в совокупности своей всего мирового сообщества и сознания. Общеизвестно, что история человечества соткана из множества попыток достижения идеала человеческого развития, однако каждая из подобных попыток сталкивалась с реальностью сосуществования одних государств с другими, и от вопроса эффективного решения проблем, возникавших при данных контактах, зависела жизнеспособность и эффективность государств. На сегодняшний день, в связи с развитием высокотехнологичных производств и средств связи, границы государств и миров стираются и в скором будущем, благодаря существованию трансграничных организаций и производств возникнет необходимость все большего объединения и слияния обществ. И в данных условиях способность личности к саморазвитию, ее умения правильно сделать выбор, правильно отнестись к тому или иному событию или явлению станут одними из самых главных ее жизненных задач. Но прежде чем понять что из себя представляет понятие саморазвития в условиях поликультурной среды, необходимо четко определить составляющие этого понятия.

В качестве одного из основополагающих принципов личностного развития в целом комплексе наук (философия, психология, педагогика, социология и др.) выдвигается принцип саморазвития, который определяет способность индивида превращать свою жизнедеятельность в предмет практического преобразования и, в конечном счете, приводить к наивысшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации. Иными словами данный принцип ведет к постоянным совершенствованиям в жизнедеятельности человека и тем самым ведет к его адаптивности к постоянно изменяющимся условиям общества.

При проведении анализа степени разработанности проблемы саморазвития личности в науке XX века, Абдуллаевой Г.О. [4] выявила, что наибольшей интенсивности она достигла в философии, психологии и педагогики, особенно, в рамках персонологического направления, к которому относятся концепции психической активности субъекта Б.Г.Ананьева [16], Л.С.Выготского [17], С.Л.Рубинштейна [172] и А.Н.Леонтьева; психологическая теория Д.Н.Узнадзе [148], концепция жизнедеятельности личности и ее индивидуализации А.В.Петровского, А.Г.Асмолова [76], К.А.Абульхановой-Славской [106], гуманистическая психология А.Маслоу [159], К.Роджерса [160].

В отечественной казахстанской науке проблемами саморазвития занимались Ж.И. Намазбаева [80], В.А. Бурмистрова [96], В. Агеев [45], Г.О. Абдуллаева [4], Ш.С. Демисенова [42], Б.К. Альмурзаева [36], и другие.

Несмотря на большое количество исследований по данной проблеме, единой трактовки понятий «саморазвитие», «саморазвитие в образовательном процессе» не дается в научной литературе, что порождает неоднозначность и произвольность интерпретаций термина, создает неопределенность целей и усложняет введение в образовательный процесс специальных видов заданий, ориентированных на их развитие. При проведении исследования трудов ученых касательно данной проблемы, возникает обширный ряд интерпретаций и моделей, а так же компонентных составов и вариации механизмов и факторов процесса саморазвития.

В *философских* трудах и системах сущность процесса саморазвития выражается как духовно-практическая деятельность, направленная на внутреннее самооблагораживание, посредством разрешения противоречий.

Необходимо отметить, что проблема саморазвития поднималась философами с древнейших времен. Так, согласно представлениям Аристотеля все компоненты человека как личности, существуют в обществе, в которое он включается в процессе своей жизнедеятельности и представлены в способах поведения и деятельности, в его внутренних противоречиях, которые затем определяют и направляют активность или процесс развития. По мере его развития все эти компоненты усваиваются им, интериоризируются и становятся его достоянием. Аристотель объясняет процессы вечного движения мирового развития, в том числе человека, с помощью круговращения, поэтому процесс жизнедеятельности и развития человека, не происходит линейно, оно спиралеобразно и непрерывно [5].

Проблему саморазвития человека рассматривал Гегель [6], заимствовавший идею кругооборота у Аристотеля. Человек, согласно представлениям Гегеля, развивается и формируется как результат собственной деятельности, а процесс формирования сознания человека и самого человека, в том числе, интерпретируется как социально организованная деятельность.

Согласно Гегелю основными законами диалектики выступают:

- 1) закон отрицания «отрицания», который характеризует направленность изменений, их преемственный характер, бесконечность;
- 2) закон перехода количества в качество, выражающий взаимосвязь между

количественными и качественными изменениями;

3) закон единства и борьбы противоположностей, согласно которому источником всякого движения и развития любой системы выступают противоречия. Противоречия составляют сущность любого предмета или явления и определяют его развитие [7].

Согласно анализу, представленного в работе С.М. Морозова, «суть последнего из перечисленных законов состоит в том, что развитие мира и познания осуществляется путем взаимодействия взаимоисключающихся, противоположных моментов, сторон и тенденций единого целого. Такое взаимодействие, с одной стороны, характеризует ту или иную систему как качественно определенное, а с другой – составляет внутренний импульс ее изменения, развития, превращения в новое качество. Взаимоотношение противоположностей в составе единого целого и составляет суть данного закона. Таким образом, диалектический принцип противоречия отражает двойственное отношение внутри целого единства противоположностей и их противоречивость. ... Развитие методологических основ психологической науки на основе диалектического метода предполагает поиск источников развития любого процесса, явления, объекта только внутри самого явления. Причем в качестве такого источника выступает противоречие между некоторыми сторонами, свойствами, аспектами данного явления. Чтобы деятельность развивалась и появлялось новое качество, должно произойти, казалось бы, невозможное: взаимно исключаящие друг друга противоположности должны слиться в единую целостность. ... При этом, единство в диалектическом смысле не означает перемешивание, хотя и трудно представить себе чувственный образ такого единства. Действительное единое целое не имеет отдельных составляющих, но представляет собой процесс, который нельзя разделить на отдельные элементы» [8, с. 116-117]. То есть с точки зрения взаимодействия человека с миром, с одной стороны, подчиняя себе окружающую действительность в соответствии со своими целями, человек опредмечивает себя в этой действительности, а с другой, – человек всегда вынужден подстраивать свои действия и свое поведение под свойства окружающей действительности, таким образом, распредмечивая ее в своей деятельности. Распредмечивая в своей деятельности человеческую культуру, личность усваивает способы поведения, определенные формы общественного сознания, что способствует процессу его развития [6].

Колонтаевская Т.В. рассматривая философскую концепцию Ф.Ницше приходит к выводу, что философ рассматривает смыслы личностного саморазвития как «восхождение к себе», утверждая при этом уникальность человека, подчеркивая единственность пути его становления, считая индивидуальность человека главной ценностью, которую следует усиливать посредством постоянного самоутверждения [9].

В последующем, сторонниками диалектического материализма развитие понимается как высший тип движения, представляющего собой качественное преобразование [10]. В частности, Ж.М. Абдильдин указывает, что «... в материалистической диалектике, развитие понимается не как простой процесс

роста, а как процесс формообразования, изменения сущности, перехода от одного качественного состояния к другому» [11, с. 46].

На наш взгляд, достаточно полную и интересную характеристику в интерпретации понятия саморазвитие в *философском* понимании дал И.А. Шаршов [12], который феномен саморазвития личности представляет с трех разных позиций:

1) через понятие «развитие»: при анализе понятий «развитие» и «саморазвитие» наиболее распространенным является объяснение саморазвития, при котором индивид сам самостоятельно формирует свою личность, используя свой внутренний потенциал (субъективный фактор); развитие же в целом происходит под влиянием объективных факторов.

2) через отождествление саморазвития и самодвижения: самодвижение – это «философская категория, выражающая изменение объекта под влиянием внутренне присущих ему противоречий, факторов и условий» [13]. Здесь важной является концентрация внимания на внутренних причинах изменений, при которой саморазвитие можно трактовать как высшую ступень самодвижения в диалектико-материалистическом понимании.

3) через дискретный подход: где используется описание и анализ отдельных «само-» умений и способностей личности как компонентов и механизмов саморазвития. В литературе в качестве «элементов» саморазвития чаще всего используются такие понятия как: самопознание, самоорганизация, самосознание, самосовершенствование, самореализация, самоуправление, самоопределение и т. д., - но без их обобщения или структурирования. К примеру, идеи самопознания с целью саморазвития являются ключевыми в философской системе Сократа; учение Аристотеля о внутреннем целеполагании как источнике самодвижения развивали Г. Лейбниц, Ф. Шеллинг, И. Кант, Г. Гегель, Тейяр де Шарден и др.; гуманистическая направленность и антропоцентризм Возрождения на первый план выводят самовыражение, самореализацию, самоутверждение личности в творчестве, напрямую связывая процесс саморазвития с творческим процессом; философская система Р. Декарта основана на внутреннем первоисточнике разума – самосознании, которое становится источником развития всех сущностных сил человека.

Кроме того, в контексте дискретного подхода Парфенов Е.А. и Артемьев И.Т. определяют саморазвитие как сознательный процесс личностного становления с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний [14].

Таким образом, *философские* взгляды на проблему саморазвития объединяет единая основа, выражаемая в представлении саморазвития как постоянного кругового спиралеобразного процесса движения в виде смены жизненных циклов, через которые проходит человек в процессе своего становления и развития, и обеспечивающегося сознательной деятельностью самого субъекта, посредством которой осуществляется разрешение великого множества различных разноуровневых противоречий.

Исследованию саморазвития в *психологии* уделялось много внимания и существует огромное множество интерпретаций и определений данных разными учеными в разное время. Более того, на сегодняшний день в науке не существует единого определения понятия саморазвития и мнения ученых относительно его характеристик, механизмов и состава сильно разнятся.

При исследовании периодизации существующих исследований данной проблемы в *российской* научной практике, мы сочли наиболее приемлемой разработанную М.А. Щукиной [15] систему, которая в своем исследовании выделяет три основных этапа в истории становления проблемы саморазвития, рисунок 1.

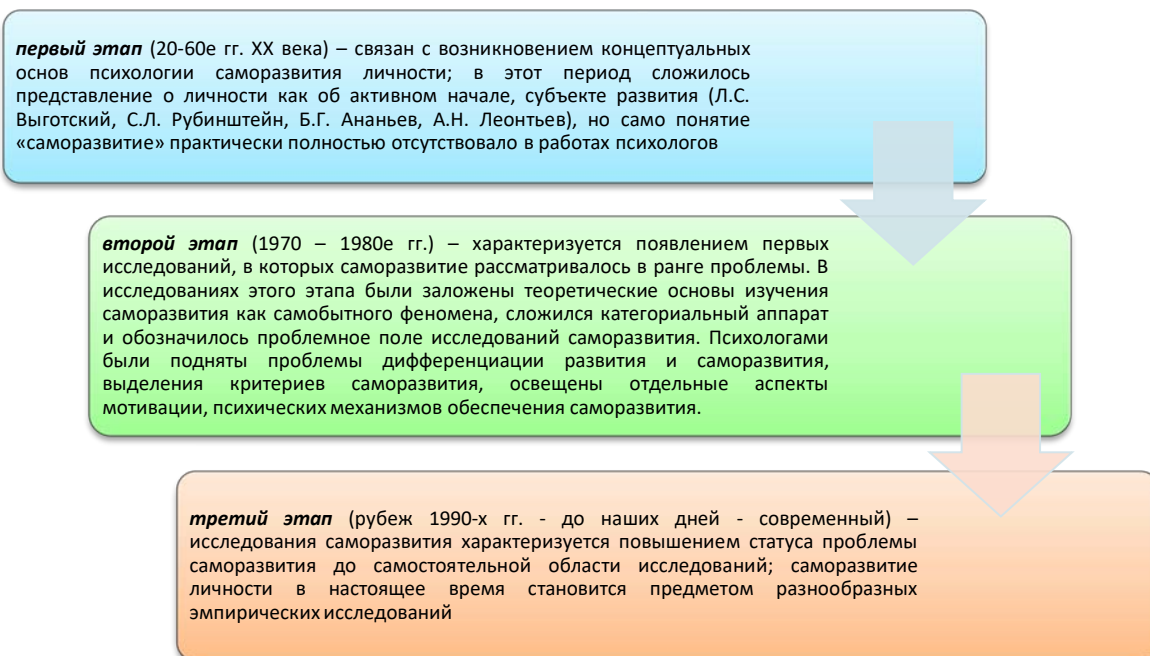


Рисунок 1 – Схема этапов становления проблемы саморазвития в науке

Как уже отмечено согласно периодизации, наиболее ранними трудами посвященными данной теме, принято считать работы Б.Г. Ананьева [16] и Л.С. Выготского [17], со мнениями которых мы полностью согласны.

В работах Б.Г. Ананьева [16] представляется интересной мысль о том, что человек как субъект саморазвития познается только в системе общественных связей и отношений. Ученый рассматривает личность как динамическую саморазвивающуюся функциональную структуру. По его мнению, характер человека, склонности являются интегрированным эффектом взаимодействия личностных свойств. Личностные свойства включают *ценностные ориентации* и *общественное поведение*, которые строятся на основе статуса.

Саморазвитие личности, согласно Б.Г. Ананьеву, происходит путем присвоения продуктов общественного опыта, освоения определенных позиций, ролей, функций, а «все сферы мотивации и ценностей детерминированы именно этим общественным становлением личности» [16, с. 48-54]. Процесс саморазвития позволяет переходить от одной функции к другой, от одного уровня обязанностей к другому, проходя определенные циклы. При этом специфика

присвоения общественного опыта в дальнейшем в нашем исследовании нами рассматривается через призму поликультурности общества, с точки зрения понимая того, что культура сама по себе выступает именно тем самым общественным опытом, который присваивается, и представляется нам практически очевидным условием саморазвития с данной точки зрения.

По мнению Л.С. Выготского [17], «саморазвитие» определяется как специфическая деятельность личности по созданию качественно новых характеристик в ее сознании, отношениях и поведении, в соответствии с изменившимися социальными условиями. Исходя из этого, представляется целесообразно рассматривать «саморазвитие» не как «возможность», «стремление», «цель», а как процесс и отражение данного процесса в специально-организованной самим субъектом деятельности.

С точки зрения ретроспективы подходов к пониманию понятия саморазвития в психологии, очень интересная классификация представлена в работе А.В. Коурова [18]. Анализируя историю исследования проблемы саморазвития, ученый, выделяет следующие подходы к пониманию саморазвития личности, как:

- самодвижение, развитие (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, А.Ф. Лосев, М. Хайдеггер и др.);
- самовоспитание (А.И. Кочетов, А.Н. Лутошкин, Л.И. Рувинский и др.);
- процесс жизненного самоопределения (К.А. Абульханова-Славская);
- самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация (В.Г. Маралов);
- духовно-нравственное развитие (К.Я. Вазина);
- творческая деятельность (В.И. Андреев);
- одно из значимых свойств личности (В.А. Петровский и др.);
- эволюционный процесс становления человека (П.Ф. Каптерев);
- активность при реализации потребностей личности в развитии (И.Ф. Харламов) и др. [18, с. 81-83]

Мы согласны с мнением ученого, и в своем исследовании придерживаемся точки зрения рассмотрения понятия саморазвития с позиций самодвижения, развития, а также – процесса жизненного самоопределения, однако мы приходим к выводу, что эти подходы не являются исчерпывающими, и существуют иные, при которых саморазвитие рассматривается другими учеными, как – сознательное изменение (Г.А. Цукерман) [19]; стремление к достижениям, духовной и физической гармонии (Е.Н. Шиянов) [20]; действия личности в качестве субъекта физического, психического, социального самотворчества (Л.Н. Куликова) [21]; способность превращать собственную жизнь в предмет практического самосовершенствования (В.А. Мижеригов) [22]; осознанная активность человека по преобразованию себя через рассогласование идеального и реального Я (С.В. Яремчук) [23]. Эти данные были получены путем проведения контент-анализа психолого-педагогической литературы (рисунок 1). На наш взгляд наиболее точным представляется понимание саморазвития с точки зрения субъектной позиции личности во

всевозможных процессах окружающей действительности, в преломлении их личностной интериоризации и разрешения различных противоречий.

На современном этапе не возникает никаких вопросов и сомнений относительно важности и своевременности поднятия в науке данной проблемы, поскольку, как уже неоднократно отмечалось, глобализационные процессы влекут за собой множество противоречий, которые необходимо решать для созидательного развития прогресса человечества. С этой точки зрения, В.Г. Маралов [24] выделяет ряд предпосылок появления активного внимания к проблеме саморазвития на современном этапе:

- в обществе произошли позитивные изменения, в результате которых люди почувствовали себя более свободно в определении своих планов, целей, намерений;

- развивается практическая психология, в частности в сфере образования, где была выдвинута и реализована на практике идея сопровождения развития человека;

- интенсивно происходит внедрение идей гуманистической психологии, в свете которых человек рассматривается как целостная и уникальная личность, способная самостоятельно строить свой жизненный путь, определять смысл своей жизни;

- все более значимое место в науке о человеке стали занимать субъектный подход и проблема субъектности [24].

Идея субъектности человека, рассмотрение человека как автора собственной жизни получили широкое распространение в последние десятилетия развития науки. В частности, мы уже обозначили такой подход к рассмотрению саморазвития у ученого Л.Н. Куликовой, кроме нее другой ученый П.П.Горностай, также рассматривает понятие саморазвития личности как – развитие, при котором внутренние условия развития имеют личностный уровень, и реализуется в ситуации, когда личность становится субъектом собственного развития [25]. Подобные точки зрения мы находим и у других ученых, таких как – В.И. Слободчиков, который включает индивидуальность, рассматриваемую им как способ бытия человека, как «авторство собственной жизни: в миропонимании, в стилях деятельности, в социальном поведении» [26], М.А. Щукина, которая считает, что обществом перед наукой поставлена задача «познать саморазвитие как форму бытия современного человека, альтернативную форме приспособления и потребления» [27], а также В.Н. Дружинин, который в качестве наиболее эффективного стиля жизни выделяет «экзистенциальное конструирование», при котором «жизнь превращается в творческий процесс пересоздания самой жизни» [28]. Все эти интерпретации в общем связаны с точкой зрения субъектного подхода к процессу саморазвитию личности.

В связи с выше обозначенными тенденциями, Д.А. Леонтьев, приходит к выводу, что подобные тенденции позволяют педагогам и психологам констатировать переход современной науки на неклассический этап ее развития, который характеризуется смещением акцентов от поиска знаний к социальному конструированию; от монологизма к диалогизму; от детерминизма к

самодетерминации; от потенциализма к экзистенциализму; от количественного подхода к качественному; от констатирующей стратегии к действенной [29].

Таким образом, современный этап развития человечества предполагает переход от посредственности и безликости к полноценной «самости» и автономности современной личности во всех ее экзистенциальных проявлениях, несущих потенциальную пользу всему всемирному обществу.

Анализируя работы *зарубежных* исследователей, можно заметить, какое большое значение они придают саморазвитию в процессе формирования человека как личности. Изучение личности в зарубежной психологии и педагогики определяется различными подходами, которые обуславливают теоретические позиции исследователей относительно процесса становления личности. Кроме того, зарубежные исследователи рассматривают способность к самоутверждению, самоактуализации в качестве наивысшего уровня развития личности, при этом процесс саморазвития учеными интерпретируется в качестве процессуальной стороны самоактуализации (самоутверждения).

Как отмечено в психологическом словаре, концепция саморазвития, как и близкие ей концепции самоактуализации, в *западных странах* тесно связаны с развитием *гуманистической психологии* во 2-й половине XX века (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) – направлении в современной западной, преимущественно американской, психологии, предметом изучения которой служит целостный человек в его высших, специфических только для человека проявлениях, в том числе, развитие и самоактуализация личности, ее высшие ценности и смыслы, любовь, творчество, свобода, ответственность, автономия, переживание мира, психическое здоровье, глубинное межличностное общение, трансценденция и т.п. [30, с. 87].

Там же [30, с. 88] представлена и общая методологическая платформа гуманистической психологии, которая реализуется в широком спектре различных подходов:

- Проблема движущих сил становления и развития личности, потребностей и ценностей человека получила раскрытие в работах А. Маслоу, В. Франкла, Ш. Бюлер.

- Проблему свободы и ответственности подвергли анализу в своих работах Ф. Бэррон, Р. Мэй и В. Франкл.

- Трансценденция человеком своего бытия рассматривается как специфически человеческая сущностная особенность, которая представлена в трудах С. Джурарда, В. Франкла, А. Маслоу.

- Проблематика межличностных отношений, любви, брака, сексуальных отношений, самораскрытия в общении рассматривается в работах К. Роджерса, С. Джурарда, Р. Мэя и др.

В работах В. Франкла основной идеей является мысль о том, что основным двигателем поведения и развития личности является стремление человека к поиску и реализации смысла своей жизни, при этом одним из главных источников смысла выступает религиозная вера, вместе с тем, не являясь единственно возможным источником смысла. Кроме того, многие идеи В. Франкла (в частности о путях обретения человеком смысла жизни) сближают

его концепцию с идеями деятельностного подхода в психологии. На наш взгляд, истинными источниками смысла жизни зачастую выступают общечеловеческие ценности, и в этой связи, безусловно, данная теория находит отражение в рамках процесса саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, при котором происходит постижение смыслов жизни и жизнедеятельности, приобретаются и постигаются культурные смыслы.

Наиболее знаменитой работой А. Маслоу является иерархическая модель мотивации, где ученый выделяет 5 «уровней» потребностей, считая их врожденными и универсальными для любого человека:

1. физиологические (низший уровень);
2. потребности в безопасности (в широком смысле слова);
3. потребности в любви, привязанности и принадлежности к определенной социальной группе;
4. потребность в уважении и признании;
5. потребность в самоактуализации, то есть потребность в осуществлении своих способностей и талантов, творческих потенций, воплощении «себя» (высший уровень) [30, с. 201].

Но к слову, изначально утверждая строгую последовательность удовлетворения данных потребностей для достижения наивысшего «уровня», позже А. Маслоу отказывается от жесткой иерархичности данной модели, выделяя два класса потребностей: потребности нужды и потребности развития. А в последние годы жизни ученый занимался созданием новой психологии бытия самоактуализирующейся личности, которая является идеалом развития любого человека [30, с. 201].

Свой значимый вклад в становление гуманистической психологии внес и основатель культурологической парадигмы в психологической науке В. Дильтей, считавший необходимым создать описательную психологию, которая должна заниматься, прежде всего, пониманием (описанием) душевной жизни индивида в ее целостности, уникальности и смысловом отношении к ценностям культуры, которые, по мнению В. Дильтея, «объективируются» в психике отдельного человека [30, с. 108]. На наш взгляд, именно ценностные коды, или же, как их еще можно назвать, *культурные коды личности* определяют его мировоззрение и, соответственно, оказывают непосредственное влияние на социум, в целом, и на процесс саморазвития личности, в частности.

Таким образом, гуманистическую психологию, внесшую в научную практику приоритет на развитие самоактуализации личности, по праву можно назвать одним из центральных и осевых направлений психологии, заложивших основы исследования саморазвития личности как одной из главных целей развития.

В отечественной психологии, наиболее значимую интерпретацию саморазвития представила Ж.И. Намазбаева, которая относится к понятию самореализации, расцениваемое как высшая ступень и результат процесса саморазвития личности, как: «осознанное отношение к себе, активная позиция человека в самопознании, самосовершенствовании, являющихся существенными компонентами в активной самореализации и решении стоящих

перед личностью задач» [31, с. 75]. Также, ученый утверждает тройную детерминированность процесса развития личности, включающего: среду развития, качества психотипа и духовные ценности [31, с. 78].

Ж.И. Намазбаева рассматривает образование, ориентированное на развитие личности, достигающим своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил саморазвития [31, с. 105], и личностно-ориентированное образование в современной педагогике рассматривает как образование, обеспечивающее развитие, прежде всего, тех качеств личности, которые помогают стать хозяином своей жизни, занять в ней активную, «авторскую» позицию на основе осознанного целенаправленного саморазвития [31, с. 104]. Таким образом, автор указывает на значимость авторства личности в развитии и жизнедеятельности и видит личностно-ориентированное образование как наиболее приемлемое для обозначенной задачи.

Проведенный анализ педагогических (психолого-педагогических) работ показал, что существует огромное разнообразие определений понятия саморазвитие, и, как уже было ранее оговорено, нами был проведен контент-анализ понятий саморазвития в научной литературе, результаты которого приведены в таблице 1 [32].

Таблица 1 – Контент-анализ понятия «саморазвитие» в трудах ученых исследователей (1981-2015 гг.)

п/п	Автор	Наименование труда	Содержание понятия «саморазвитие»
1	2	3	4
В философии			
1.	Энциклопедическая литература	Материалистическая диалектика; В 5 т. - М. : Мысль, 1981. - Т. 1.-374 с.	Такое самодвижение, которое ведет к коренному качественному изменению системы, ее меры, повышению уровня организации и другим изменениям, характерным для процесса развития.
В психологии			
2.	К.А. Абульханова-Славская	Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. - М., 1991. - 299 с.	Процесс приобщения к культуре своего общества, своей эпохи, постоянное повышение уровня своих знаний в процессе непрерывного образования, пополнения имеющихся знаний новыми и, наконец, процесс активной реализации себя в жизни, в труде, творчестве
3.	Цукерман, Г.А	Психология саморазвития / Г.А.Цукерман, Б.М.Мастеров. - М., 1995. - 288 с.	Творчество, обращенное на свою личность, - самотворчество. Сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности мою Я-самость, Цели, направления, средства этих изменений определяю я сам.
4.	Е.Н. Шиянов,	Идея гуманизации образования в контексте отечественной теории личности. – Ростов-на-	Процесс, который направлен на преодоление противоречий, стремление к достижениям, духовной и физической гармонии. Самореализация выступает как проявление

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
		Дону, 1995.	внутренней свободы, обусловленной осознанием своих духовных и физических возможностей и как адекватное управление собой в изменяющихся социальных условиях.
5.	Л.Н. Куликова	Проблемы саморазвития личности. Хабаровск: ХГПУ, 1997. – 313 с.	Та часть (тот уровень) ... природно-социально-психологического процесса вызревания личности, которая связана с ее собственными сознательными, волевыми усилиями специального планомерного обогащения своих возможностей, ее действия в качестве субъекта физического, психического, социального самотворчества.
6.	В.Г.Маралов	Основы самопознания и саморазвития / В.Г. Маралов. - М., 2002.-256 с.	Осуществляется в рамках жизнедеятельности человека в процессе проявления активности, определяемой способностью осуществлять личностные выборы на основе познания себя
7.	Словарь-справочник	Управление общеобразовательным учреждением : словарь-справочник : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 384 с.	Фундаментальная способность человека становится и быть подлинным субъектом выявления, развития своих индивидуальных и профессиональных возможностей, способность превращать собственную жизнь в предмет практического самосовершенствования.
8.	С.В. Яремчук	Яремчук С.В., Новгородова Е.Ф. Саморазвитие и субъективное благополучие современной молодежи: Монография / Под ред. Е.А. Неживой. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 142 с. – (Научная мысль).	Осознанная активность человека, направленная на преобразование самого себя в соответствии с собственными целями, которая базируется на рассогласовании идеального и реального Я.
В педагогике			
9.	Г.Е. Алимухамбетова	Алимухамбетова Г.Е. Теория педагогического процесса как основа формирования готовности школьника к познавательной деятельности – Алматы, 1994.	СР личности учащихся основывается на готовности к жизнедеятельности, при этом важным показателем служит высокий уровень сформированности самосознания (рефлексии).
10.	Н.Ш.Чинкина	Факторы и барьеры творческого саморазвития учителя в условиях инновационной школы: дис. ... канд. пед. наук / Чинкина П.Ш. - Казань, 1995.-240 с.	<i>Осознаваемый</i> процесс целенаправленного самоизменения, развитие же происходит спонтанно в результате разрешения внутренних (тем не менее!) противоречий и сопровождается изменениями качеств личности, которые ею <i>не осознаются</i> .
11.	С.Д. Поляков	Психопедагогика воспитания. - М.: Новая	СР в педагогической воспитательной системе это обогащение, усложнение,

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
		школа, 1996. - 160 с.	гармонизация, динамизация личности с ее собственным участием
12.	Б.З. Вульф	Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках / Б.З.Вульф, В.Д.Иванов. - М., 1997. - 288 с.	Желание и реализуемое умение человека развивать себя, активность в самовоспитании, поиск оптимальных сфер самореализации и самоутверждения. Сферы эти определяются идеалами и мотивами человека, его духовными потребностями, которые формируются социализацией и воспитанием.
13.	В.И. Андреев	Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. - Кн. 1.-Казань, 1996.- 568 с ; Кн. 2.-Казань, 1998.- 320 с.	Особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности.
14.	Н.Г. Григорьева	Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте эко-культурного подхода; дис. ... доктора пед. наук. – Хабаровск, 2000. – 450 с.	Сложный многокомпонентный процесс, состоящий из нескольких уровней таких как: Прочувствованное саморазвитие, Активное саморазвитие, Деятельностное саморазвитие и Экзистенциальное саморазвитие.
15.	В.В.Федоров	Педагогическое обеспечение личностно-телесного саморазвития студентов как фактора гуманизации высшего образования; дис. ... доктора пед. наук. – Хабаровск, 2003. – 421 с.	Осознанная непрерывная духовно-практическая деятельность, направленная на понимание своего физического состояния, выявление существующих противоречий наличного и желаемого уровня сообразно стратегии образа и стиля жизни, закрепление субъектного опыта отношений и взаимодействия.
16.	Г.О. Абдуллаева	Абдуллаева Г.О. Формирование готовности студентов к саморазвитию.: дис. ... канд.пед.н. – Алматы, 2005. – 172 с.	СР личности – это интегративный процесс сознательного развития ценностнозначимых способностей, качеств и сторон личности, как субъекта собственной деятельности, обусловленный разрешением противоречий развития личности, основанный на согласованном взаимодействии внешних факторов с внутриличностным потенциалом
17.	О.В. Бережнова	Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза; дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2005. – 188 с.	Процесс, обусловленный первоприродно - механизмами развертывания «человечности» (антиципацией, телеономичностью, интраверсией, рефлексией); второприродно - воздействиями среды развития, воспитанием, а также личностными факторами (ценностями, целями, волей человека).
18.	И.А. Шаршов	Профессионально-творческое саморазвитие субъектов	Сознательный процесс личностного становления с целью эффективной самореализации на основе внутренне

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
		образовательного процесса в вузе; дис. ... доктора пед. наук. – Белгород, 2005. – 465 с.	значимых устремлений и внешних влияний.
19.	Ш.С. Демисенова	Поликультурная среда как средство саморазвития студентов педагогического вуза; дис. ... доктора пед. наук. – Челябинск, 2009. – 162 с.	Системообразующий, динамически развивающийся процесс в образовательно-воспитательной деятельности, направленный на качественное, целенаправленное, сознательное изменение личностной сферы, профессиональных свойств, обеспечивающих саморазвитие педагога и являющихся неотъемлемым условием становления профессионала.
20.	Б.К. Альмурзаева	Альмурзаева Б. К. Педагогические особенности саморазвития личности учителя современной школы: дис. ... канд. пед. наук / Актюбинский гос. ун-т им. К.Жубанова ; науч. рук. Джанзакова Ш.И. – Атырау, 2010. – 175 с., 13 стр.	Процесс обогащения деятельных способностей человека и иных личностных качеств человека в ходе различных видов его целесообразной деятельности, основанием которого служит распределение (присвоение) социального опыта и достижений культуры, воплощенных в реалиях, вовлекаемых в процесс той или иной деятельности. Ход саморазвития и его результаты определяются двумя факторами: а) способностью индивида учиться и участвовать в деятельности «Со знанием дела», то есть качеством и уровнем его образования; б) характером и мерой воплощения социально-культурного опыта в реалиях, с которыми имеет дело субъект деятельности.
21.	Е.Д. Нелунова	Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде; дис. ... доктора пед. наук. – Якутск, 2010. – 392 с.	Целенаправленная динамика стремления к потребностям в изменении внутреннего состояния человека и реализации собственного позитивного движения по пути саморазвития.
22.	В.В. Агеев	Агеев В.В. Психолого-педагогические основы саморазвития человека. – Алматы, 2011. – 438 с.	Под СР понимается качественное самоизменение человека за счет производства им новых исторических форм предметной деятельности. В качестве средства саморазвития выступает история развития предметной культуры. Все исторические формы предметной культуры (прошлые, настоящие и будущие) объединены общим способом происхождения – креативной деятельностью и ее механизмом креативного опосредования (креативной рефлексии).

Данный контент-анализ охватывает анализ выборки работ, посвященных рассмотрению проблемы саморазвития в научной мысли, за период с 1981 по

2015 года и раскрывает прогрессию понятия саморазвития, произошедшую за обозначенный период времени.

Как видно из результатов контент-анализа, в психолого-педагогической литературе и исследованиях, посвященных проблеме саморазвития, существуют следующие подходы к интерпретации данного понятия, а именно, саморазвитие рассматривается – как:

- готовность к жизнедеятельности (Г.Е. Алимухамбетова) [33];
- осознаваемый процесс целенаправленного самоизменения (Н.Ш. Чинкина) [34];
- обогащение личности при ее собственном участии (С.Д. Поляков, Б.К. Альмурзаева) [35; 36];
- желание и реализуемое умение человека развивать себя (Б.З. Вульф) [37];
- особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации (В.И. Андреев) [38];
- многокомпонентный и многоуровневый процесс самоизменения (Н.Г. Григорьева) [39];
- осознанная непрерывная духовно-практическая деятельность (В.В. Федоров) [40];
- процесс сознательного развития (Г.О. Абдуллаева, И.А. Шаршов, Ш.С. Демисенова) [4; 41; 42];
- процесс, обусловленный механизмами развертывания «человечности» и воздействиями среды развития (О.В. Бережнова) [43];
- динамика изменения внутреннего состояния человека (Е.Д. Нелунова) [44];
- качественное самоизменение человека (В.В. Агеев) [45].

Исходя из представленного контент-анализа, нам становится очевидным, что в психолого-педагогических мыслях понятие саморазвитие может иметь две формы дефиниции – *саморазвитие как результат*, то есть некая форма и уровень достижения личностной субъектности, а также – *саморазвитие как сложный многокомпонентный и многовариантный процесс*, сопряженный с рядом факторов и условий, акцентуация которых ведет к определенной направленности, детализации и интенсификации данного процесса, при условии субъектной позиции личности и активного проявления данной созидательной субъектности.

Таким образом, подводя итоги мы пришли к выводу, что если процесс развития личности осуществлялся под влиянием преимущественно средовых влияний, то в саморазвитии решающую роль играет личный, часто сознательный выбор субъекта, позволяющий разрешить возникшие противоречия. Этот выбор по существу становится основой саморазвития. Именно сознательное решение и волевое усилие совершенствоваться как личность ведет ее таким образом к процессу саморазвития. Однако, общеизвестно, что среда, ее характеристика, структура, состав и особенности имеют непосредственное влияние, как на процесс возникновения, так и на

процесс решения возникающих в процессе развития личности противоречий, в связи с чем, очевиден тот факт, что внутренние сознательные операции, определенным образом взаимосвязаны и перекликаются с условиями окружающей действительности, и именно этими особенностями будет в конечном итоге охарактеризовано и само саморазвитие, как таковое, и процесс его достижения – то есть саморазвитие как процесса.

1.2 Характеристика поликультурной среды ВУЗа: генезис идеи поликультурности, понятие поликультурной среды в научной литературе

В данном подразделе мы рассматриваем такие основные категории работы, как: «поликультурность» и «поликультурная среда», кроме того, мы приводим генезис понятия поликультурности, а также рассматриваем понятие культуры как корневого элемента понятия поликультурности, и уточняем понятие поликультурной среды ВУЗа.

Общеизвестно что, поликультурность или мультикультурализм на сегодняшний день является окружающей действительностью многих государств мира. Сами тенденции глобализационных процессов протекающих в современном мире приводят к тому, что многие представители различных этносов и, соответственно, носителей различных культур стекаются на территорию определенного государства, тем самым создавая естественные условия для смешения и интеграции культур. Процессы, сопровождающие данное явление, становятся очевидными вопросами для множества научных исследований. Наиболее значимыми в педагогическом процессе является осознание значимости и учета факта поликультурности среды для правильной организации целостного педагогического процесса, и, соответственно, вопросы поликультурного образования и воспитания приобретают первостепенное и первоочередное значение.

В главном стратегическом документе страны – в Стратегии «Казахстан-2050» [1]: Новый политический курс состоявшегося государства, ярко представлена проблематика и особый статус приоритета единства и согласия казахстанского общества. В частности, в документе приведены неоспоримые факты о многонациональном составе и главенстве ценностной основы созидательного развития государства: «Казахстан стал родным домом для представителей 140 этносов и 17 конфессий. Гражданский мир и межнациональное согласие – наша главная ценность. Мир и согласие, диалог культур и религий в нашей многонациональной стране справедливо признаны мировым эталоном. Ассамблея народа Казахстана стала уникальной евразийской моделью диалога культур. ... В XXI веке Казахстан должен стать мостом для диалога и взаимодействия Востока и Запада.» [1]. Кроме того, неоспорим и тот факт, что созданные благоприятные условия созидательного сосуществования и жизнедеятельности общества являются результатом неустанного и продолжительного труда и усилий, прилагаемых как Главой Государства, интеллигенцией страны, так и всем народом Республики Казахстан, однако подобные благоприятные условия зачастую являются объектом и мишенью сторонних недоброжелателей, и в подобных условиях на

первое место выходит вопрос сохранения уже существующих положительных созидательных тенденций развития общества, а также дальнейшее их плодотворное поддержание, что также находит отражение в словах Президента РК Н.А. Назарбаева в данной Стратегии: «На собственном опыте мы знаем, как то, что называли нашей ахиллесовой пятой – многоэтничность и поликонфессиональность, мы обратили в свое преимущество. ... Все должны быть равны в государстве. Не должно быть хороших или плохих по этническим или другим признакам. ... Не будет и не должно быть никаких преференций никаким этносам, права и обязанности у всех одинаковы. В нашем обществе не должно быть «лишних» или «чужих», «наших» и «не наших». ... Все, кто пытаются вбить «клин» в межэтническое согласие нации, должны преследоваться по закону. ... Новый казахстанский патриотизм – это то, что должно объединять все общество, вне этнических различий. Мы – многонациональное общество. И в вопросе межнациональных отношений не должно быть никаких двойных стандартов.» [1]. Культурное развитие общества зависит от культурного уровня каждого отдельного его элемента, и единства народа в целом, в связи с чем, в Стратегии устанавливается прямая зависимость здорового развития общества, его жизнеспособности и стойкости, гибкости и интеграции от культурного симбиоза всех его элементов: «Традиции и культура – это генетический код нации. ... Нас много, и мы все – одна Страна, один Народ. Быть полезным своей стране, быть ответственным за судьбу своей Родины – это долг и честь для каждого ответственного политика, для каждого казахстанца. Мы сделали ценности единства и согласия фундаментом общества, основой нашей особой казахстанской толерантности. Мы должны бережно передавать эти ценности каждому будущему поколению казахстанцев. Всеказахстанская идентичность должна стать стержнем исторического сознания нашего народа.» [1]. Таким образом, очевиднейшим и первостепенным приоритетным условием созидательного и эволюционного развития общества и государственности, может выступать только правильно организованная синергия всех участников данного общества, что возможно только при условии учета поликультурности его состава.

Глава Государства Нурсултан Абишевич Назарбаев поднимает вопрос национальной идентичности и межнационального согласия не только в государственных и программных документах, но и в других своих трудах. В частности, Н.А. Назарбаев в своей книге «В потоке истории» [46], приводит множество сведений о национальной идентичности Казах, о безусловной необходимости развития этнокультурной идентичности нации, а также об исторически сложившихся естественных условиях социального развития общества страны: «Казахстан есть полиэтническое государство, защищающее интересы всех своих граждан, независимо от национальной принадлежности. И это также правовая и политическая реальность. Это также и содержательная реальность. Поскольку решая проблемы национальной идентичности казахской нации, нельзя забывать о другом уровне идентичности – политической и гражданской идентичности народа Казахстана. Это разные уровни идентификации и об этом необходимо открыто заявить. Никаких противоречий здесь нет.

Есть историческое право: стремление казахов к четкой национальной идентификации, чтобы не размыть свое национальное «Я» в стремительно меняющемся мире. Есть исторически объективное и абсолютно необходимое движение к общегражданской идентичности всех казахстанцев. И по основному вектору эти процессы не противоречат, но, напротив, способствуют друг другу» [46, с. 211]. Кроме того, в подтверждение идеи поликультурного разнообразия общества Казахстана, а также поддержки, сохранения и бережного отношения к поликультурному богатству страны, Н.А. Назарбаев говорит следующие: «... казахская земля была территорией колоссальных культурных новаций евразийского масштаба – от военных технологий до способов конструирования жилья и разведения скота, от уникальных технологий в металлургии до выдающихся памятников литературного творчества. Все это не могло бы состояться без многообразных и длительных контактов с самыми разными народами и цивилизациями. ... Сколько культурных влияний переплавилa эта земля и сколько породила сама – это вопрос интригующих открытий и прозрений. Но абсолютно неопровержим один факт: культура казахской степи представляет собой сложнейшее и многоуровневое явление с глубочайшей исторической традицией.» [46, с. 20-21]. Таким образом, всю важность и значимость исторически сложившегося общества Казахстана, как основной арены и общности, участвующей в развитии государства бесспорно, поскольку главное богатство любого государства заключается в его населении, при этом население нашей страны являет собой *поликультурный конгломерат и мозаику культур*.

Для полноценного раскрытия понятий поликультурной среды, как таковой, и поликультурной среды ВУЗа, мы считаем необходимым раскрыть дефиницию и провести анализ генезиса термина поликультурности.

Для представления генезиса понятия поликультурность и иных производных понятий, нами был проведен анализ научной литературы, который показал, что истоки данного явления коренятся в далеком прошлом. Не так много исторических источников осталось, которые могли бы засвидетельствовать право Казахстана называться колыбелью мультикультурализма / поликультурности, однако даже беглый взгляд на историю развития нашего государства позволяет сделать вывод об этом. Недаром на территории Казахстана археологам открываются находки, свидетельствующие о невообразимом культурном многообразии жизни, протекавшей здесь на протяжении всего исторического развития страны. Алматы, город которому по признанию ЮНЕСКО в 2016 году исполнилось 1000 лет, исторически являлся городом связующим множества культур Шелкового Пути. А подтверждением вышесказанному могут служить труды выдающихся мыслителей, проживавших на данной территории, таких как: Аль Фараби (870-950 гг.), Юсуфа Баласагуни (около 1018-1086 гг.), Махмуда Кашгари (около 1029-1101 гг.), Абая Кунанбаева (1845-1904 гг.) и других.

Так, Абу Наср Мухаммед ибн Мухаммед ибн Тархан ибн Узлаг аль-Фараби ат-Турки родился в городе Фарабе на Сыр-Дарье при впадении в нее реки Арысь в 870 г. Крупнейшие историки культуры и науки отмечали величие и уникальность фигуры Фараби. Астрономия, логика, теория музыки и

математика, социология и этика, медицина и психология, философия и право – немалый перечень его интересов. Фараби практически побывал во всех городах, связанных с исламом и арабским халифатом, в Бухаре, Мерве, Хорране, Александрии, Каире, Дамаске, Багдаде. Многие годы жизни он провел в Багдаде, явившимся политическим и культурным центром арабского халифата. Здесь он основательно пополняет свои знания, изучая труды деятелей "Бейт аль-хикма", переводчиков греческих авторов, входит в контакт с видными учеными и по истечении определенного времени занимает первенствующее место среди них благодаря нравственной высоте и силе мысли. Именно здесь ему был присвоен титул "Муаллим ассана" – Второй учитель. Звание "второго" подразумевало наличие "первого", под которым имелся в виду Аристотель [47].

Фараби был поистине человеком мирового уровня, он сблизил и синтезировал в своем творчестве ценнейшие достижения арабской, персидской, греческой, индийской и своей собственной, тюркской культуры. Отзвуки последней особенно явственно просматриваются в его знаменитом труде "Китаб аль-музык аль-кабир" ("Большой книге музыки"). Но он был не просто ученым-гуманитарием, сблизившим различные культурные традиции, в нем жил гений реформатора науки, стремившегося систематизировать знания своего времени, что нашло отражение в его трактате "Слово о классификации наук". Фараби мыслил как реформатор педагогики, стремящийся внести знания в народную толщу, соединить просвещение с развитием в людях человечности. "Город" станет тогда добродетельным, утверждал Фараби более тысячи лет тому назад, когда в нем почетное место займут науки и искусства, когда мыслящие люди не только сохраняют свою честь и достоинство, но своим примером и воздействием на души сограждан, как правителей, так и подданных, сделают всеобщей нормой стремление к совершенству [47]. Мысль ученого о стремлении к совершенству воистину созвучно с понятием саморазвития, рассмотренным нами ранее, и в этом плане мы абсолютно согласны с идеями и приоритетами, провозглашенными ученым. Имя Аль Фараби золотыми буквами вписано в летописи Казахской истории и занимает одно из главных и почетных мест в числе самых влиятельных и знатных ученых, именно поэтому его имя было дано крупнейшему ВУЗу страны – Казахскому Национальному Университету имени Аль Фараби.

Другой выдающийся мыслитель тюркского мира, живший в XI веке, Юсуф Баласагуни, по мнению ученого С.Н. Иванова был выдающимся поэтом, высокообразованным человеком, многомудрым знатоком человеческой души, философом, ученым-энциклопедистом, стихотворцем, владевшим всеми тонкостями арабской и персидской поэзии и тюркского фольклора; он был сведущ в астрономии и математике, в медицине и элоквиции, в игре в шахматы и народных спортивных играх, в охоте и птицеводстве и во многом, многом другом. Его главный труд – «Кутадгу билиг» – дидактическая поэма, жанр которой уходит в глубочайшую древность. Этот жанр был известен древним египтянам, индийцам, арабам, персам («Сиасет-наме», «Пенд-наме»), а позднее и европейцам, которые в эпоху Ренессанса, т. е. почти пять веков

спустя после «Кутадгу билиг», для выражения тех же идей пользовались формой «зерцал», отображающих их этические идеалы. У французов было «Miroir des Princes», у англичан «Mirror of Princes», у немцев «Furstenspiegel»; у славян близкими к этому жанру были свои нравоучительные книги: старославянский «Златоструй», русский «Златоуст», «Домострой» и др. [48]. Всё вышесказанное безусловно свидетельствует о развитии поэта в многонациональной поликультурной среде, которая оказала непосредственное влияние на его формирование и развитие как творческой личности, а также и о его вкладе и влиянии, оказанном на многие страны и культуры, в том числе безусловно и на нашу страну.

Не менее выдающимся современником Юсуфа Баласагуни был Махмуд ибн аль-Хусейн ибн Мухаммед ал-Кашгари (1029 – 1126) – тюркский филолог и лексикограф. В материалах Википедии о Махмуде аль-Кашгари можно найти такую информацию – ученый написал знаменитую книгу «Дивани лугат ат-тюрк», представляющая собой энциклопедию, в которой собран и обобщён обширный историко-культурный, этнографический и лингвистический материал. Труд аль-Кашгари названный «Дивани» – являет собой памятник тюркской культуры, увековечивший этические ценности и нормы поведения, специфическое мировосприятие тюркских народов в XI веке. В книге, наряду с древним зороастрийско-шаманистским миропредставлением, запечатлены базовые элементы ислама и такой его ветви как суфизм [49]. Все эти сведения говорят нам о широком мировоззрении ученого, о его открытости поликультурному окружению, кроме того, все это свидетельствует о его большом вкладе в деле популяризации и распространения культурного богатства того времени.

Одним из выдающихся просветителей XVIII века является Абай Кунанбаев – казахский поэт, философ, композитор, просветитель, мыслитель, общественный деятель, основоположник казахской письменной литературы и её классик, реформатор культуры в духе сближения с русской а также европейской культурой на основе просвещённого либерального ислама [50]. Абай в одном из главных произведений своего творчества «Словах назидания», даёт прямое наставление к поддержанию согласия в обществе, к организации образования с учетом возможности изучения разных языков. В данном контексте мы выделили некоторые из «слов назиданий» [51], имеющих непосредственное отношение к предмету нашего исследования. Так, во «втором слове» – Абай сетует о несправедливом и предвзятом отношении казахов из числа необразованных слоев населения по отношению к представителям других культур, к их трудолюбию и стремлению к развитию, тем самым укоряя в бездействии и пустословии своих сородичей. В «шестом слове» – Абай говорит о необходимости единения и развитии единства народа, о возможных угрозах, грозящих единству, а также приводит народную мудрость в виде пословицы «Начало успеха – единство, основа достатка – жизнь». В «четырнадцатом слове» – Абай провозглашает главные качества сердечного человека, те незыблемые общечеловеческие качества, которые способствуют мирному созидательному сосуществованию общества, а именно: «Милосердие, доброта,

умение принять чужого за родного брата, желая ему благ, которые бы пожелал себе – все это веление сердца», и здесь безусловно способность принять чужого за родного брата звучит призывом к принятию всецело и его интересов, и культурных особенностей, что является показателем жизнеспособности поликультурного общества. В «двадцать пятом слове» – на наш взгляд провозглашена ключевая идея созвучная нашим исследовательским приоритетам о том, что приобщаясь к культурам других народов, человек становится богаче в мировоззренческом и научном плане: «Духовные богатства, знания, искусство и другие несметные тайны хранит в себе русский язык ... русские, узнав иные языки, приобщаясь к мировой культуре стали такими, какие они есть. ... Изучив язык и культуру других народов, человек становится равным среди них, не унижается ничемными просьбами», таким образом, в данном слове мы видим очевидный посыл ко всестороннему поликультурному развитию.

При проведении ретроспективного анализа *российской* психолого-педагогической литературы на предмет развития имплементации форм культуры в образовательный процесс, мы пришли к выводу, что осознание их значимости происходило наряду с историей развития и эволюции просвещения. Так, по мнению Е.А. Соколкова, Н.Е. Буланкиной [52] исторически наиболее ранней была монокультурологическая форма осмысления мира культуры, основу которой составлял *культурный монизм* – позиция, основанная на абсолютизации культурного единства, базирующаяся на принципах единокультурия. Воплощением культурного монизма выступал средневековый университет, в котором христианская теология рассматривала все нехристианские культуры как воплощение зла.

Секуляризация образования в эпоху Просвещения не отменила монокультурные стратегии, а лишь изменила их направленность – образование стало рассматриваться как приобщение к европейской культуре, другие культуры квалифицировались как отсталые, дикие, варварские [52, с. 77]. В это время образование в большинстве своем носило религиозный характер и было доступно меньшинству населения.

Однако, по мнению А.Н. Джуринского идея культуросообразности воспитания и образования в той или иной степени присутствует в педагогической мысли с конца XVIII в. (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.). В первой половине прошлого столетия вопросами воспитания как следствия «окультуривания» специально занимались теоретики педагогики культуры: В. Дильтей, Э. Шпрангер, Г. Кершенштейнер (Германия), Б. Рассел (Великобритания), С. Гессен (Россия), Б. Наврочницкий (Польша) и др. Ученые рассматривали воспитание как интериоризацию личностью объективных культурных ценностей. Носителями таких ценностей назывались язык, способы поведения, обычаи, система знаний, литература и искусство. Ценности культуры, которые усваивает личность, сведены были к нескольким категориям: абсолютные общечеловеческие духовные, нравственные ценности; достижения, полученные в результате научных открытий, создание шедевров искусства; поведение и физическое развитие [53, с. 22-23].

В XIX веке, по мнению Е.А. Соколкова, Н.Е. Буланкиной, европейская монокультурная модель образования приобретает в определенном смысле статус универсальной: в ставших на путь модернизации обществах образование рассматривается как процесс приобщения к европейской культуре (вестернизация) [52, с. 77]. Приобретает распространение светскость образования, его ориентированность на научный прогресс и общую технологизацию.

Однако, во второй половине XX в. культурный монизм как мировоззренческая позиция и образовательная стратегия вступает в полосу кризиса. Рост этнического и расового самосознания, расширение международного сотрудничества, усиление миграционных процессов в мировом масштабе способствуют девальвации идеалов монокультурализма. Непродуктивному монокультурному подходу противопоставляется поликультурный [52, с. 78].

По утверждению Е.А. Соколкова и Н.Е. Буланкиной, на становление идей поликультурного образования неоспоримое влияние оказала диалоговая концепция культуры с ее основополагающей мыслью о всеобщности диалога как основы человеческого сознания и способа бытия субъекта культуры. По определению В.В. Миронова, диалог культур – «это познание иной культуры через свою, а своей – через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих» [52, с. 78]. Таким образом, основой и целью диалога культур выступает равноправное взаимодействие культур, основанное на языковом, социокультурном и аксиологическом взаимопонимании и взаимодополнении их представителей.

Кроме того, видный отечественный ученый, ныне живущий в Российской Федерации, А.Н. Джуринский [53], говоря о Советском периоде развития явления поликультурности отмечает, что «к началу XX столетия в российской общественной мысли распространяется марксистский взгляд на проблему воспитания в многонациональном обществе. В Советском Союзе он был господствующим. В педагогику были внедрены идеи интернационального воспитания, стратегическими целями которого становится достижение единомыслия, стирание национальной специфики» [53, с. 56], - для нас очевидно, что подобный подход мог в действительности привести лишь к полному стиранию культурной идентичности. Далее автор пишет, что «В СССР интернациональное воспитание превратилось в политико-идеологическую индоктринацию. Тезис формирования «общности – советского народа» становится главным ... Подобный тезис, по сути, совпадает с западными моделями «плавильной печи», что в итоге привело к тому, что, воспитание инициировало ассимиляцию малых этнокультурных групп, растворению национального в интернациональном, что затем привело к поощрению этноцентристских, центробежных тенденций.» [53, с. 56-57], то есть фактически многие малые народности слившись с данным идеологическим течением, можно сказать, утратили уникальные особенности своей культуры, что конечно же нельзя ничем оправдать, и, к сожалению, для многих из данных

народностей вероятно уже трудно-восполнимо или невозполнимо вовсе. Отметив недостатки Советского периода интернационального воспитания, ученый все же отмечает следующее – «Однако, несмотря на многие недостатки реализации идеи и практики интернационального воспитания, в СССР все же удалось сберечь и развить и лучшие традиции такого воспитания. Идея воспитания дружбы народов сохранялась на протяжении всей советской истории. Эта идея крепла, когда Россия оказывала экономическую и культурную помощь этническим республикам, в годы Великой Отечественной войны, ... во время декад культуры этнических республик, на общесоюзных стройках, где трудились люди разных национальностей и т. д.» [53, с. 58]. Таким образом, мы видим, что в Советский период развития Казахстана в составе Советского Союза, многие элементы поликультурности сохраняли высокую значимость, более того приобрели большую масштабность, в связи с массовыми переселениями народов Союзных Республик и представителей других народов.

Исходя из вышесказанного, из того, что в Советский период приоритетным становится всеобщее интернациональное образование, идеология единства, что в свою очередь, ведет к переходу образования на новые «рельсы», ученый отмечает, что «... в учебных заведениях и детских коллективах неизменно присутствовала тема дружбы народов. Школьные программы предусматривали изучение литературного творчества лучших писателей и поэтов – представителей национальных культур: А.С. Пушкина, Т.Г. Шевченко, Муссы Джалиля, Джамбула Джабаева и др. Разрабатывались перспективные методики воспитания в многонациональном коллективе. Достаточно вспомнить деятельность А.С. Макаренко, который страстно отвергал любые проявления национализма в колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф. Дзержинского. ... Учителя растили в своих питомцах искреннюю любовь к многонациональной отчизне, интернационалистские чувства независимо от социальной и национальной принадлежности. Так было на торжествах при вступлении подростков в пионеры и комсомол, где звучала клятва на верность стране, на школьных линейках, где исполняли государственный гимн и песни о Родине, на встречах школьников с ветеранами, рассказы которых о подвиге отцов в Великой Отечественной войне слушали затаив дыхание. Подобное воспитание не прошло бесследно, и сегодня, созвучное гуманистическим идеалам поликультурного воспитания, оно имеет прочные корни в педагогике.» [53, с. 58]. Действительно, Советское воспитание во всем мире по сей день признается эталонным, и его основы коренились на идеях интернациональности, во многих своих аспектах созвучной идеям поликультурности. Общность интересов, готовность к совместной созидательной деятельности, неукоснительное следование идеалам социализма и коммунизма, – всё это накладывало особую печать на мировоззрение и поведение Советского Человека.

Анализ *зарубежной* научной психолого-педагогической литературы, а также документальных материалов из кинематографа, свидетельствует о том, что к становлению и развитию поликультурности в США привели идеи,

направленные на снижение расовых дискриминаций и межэтнических конфликтов.

В мировой практике по мнению ученых В. Бенет-Мартинеса и И. Хон [56], мультикультурализм, рассматриваемый нами как синоним поликультурности, как независимое и коллективное явление стало объектом исследования социальных психологов, изучавших процессы аккультурации в 80-х и 90-х годах; однако прикладные исследования по мультикультурной идентичности не велись до совсем недавнего времени. Тем не менее, научные исследования мультикультурной идентичности имеют огромное значение для психологии и других социальных наук, так как проблема того, каким образом происходит развитие чувства национальной, культурной, этнической и расовой общности становится критически значимой в ситуациях культурных столкновений, смешений и интеграций (Р. Баумайстер [54], Дж.С. Финни [55]). Более того, динамика преодоления проблем развития мультикультурной идентичности позволяет ученым изучать индивидуальные изменения в самооценке и в развитии социальной идентичности. Как было метко отмечено ученым Дж. С. Финни: «Всё большее число людей осознают, что конфликты происходят не между разными группами, но между разными культурными ценностями, отношениями и ожиданиями во взаимоотношениях» [55]. В конечном итоге, увеличение числа мультикультурных представителей, привело к увеличению исследований в таких прикладных сферах как образование, рыночные отношения, менеджмент и организационные исследования [56, р. 2]. Начало же данным прикладным исследованиям было положено в 2000-х годах XXI столетия.

В 1995 году В. Кимлика [57] вводит понятие «мультикультурное гражданство» для описания, обоснования и признания права и потребности граждан в поддержании собственных общественно-культурных и иных национальных культур. Авторы утверждают, что гражданин должен быть структурно интегрирован как в свою национальную общность, так и в гражданскую общность наравне со всеми его гражданами для полноценного развития идентичности и общественной причастности [57]. Данное утверждение на наш взгляд является бесспорным фактом.

В международной научной практике на протяжении всего исторического периода развития теорий, относящихся к пониманию и идентификации межнациональных отношений и мультикультурного взаимодействия, к настоящему времени было выделено два научных направления: «*концепция ассимиляции*» (Р. Джоши [58]; С. Люхтенберг [59]; С.Томлинсон [60]) и «*теория мультикультурности*» (В. Кимлика [57]; Г. Ладсон-Билинг [61]; И.М. Янг [62]; Дж.А. Бэнкс [63]). Данные направления развивались на фоне необходимости принятия и достижения эффективного взаимодействия с потоками людей, переселяющихся по миграционным течениям между различными государствами. Первая из вышеназванных теорий потеряла свою актуальность уже хотя бы по той причине, что на практике многих государств была выявлена ее неэффективность, поскольку согласно ее положениям, представитель иной культуры в процессе ассимиляции частично или полностью

терял свою национальную идентичность, и при этом не мог в полной мере обрести идентичность того государства, в котором он пребывал по целому ряду причин, начиная от политики данного государства, заканчивая незаинтересованностью населения в принятии «иных». В подобной ситуации представители других культур не имели возможности идентифицироваться с государством пребывания и теряли исконную родовую идентичность, иными словами «оставались между небом и землей». Согласно второй теории предполагалось развитие в комплексном направлении, то есть, при сохранении и развитии исконной национальной идентичности происходит более эффективное и полноценное восприятие других культур, таким образом, происходит мультикультурная (/поликультурная) идентификация личности и действительно эффективное включение в общество. Очевидным фактом в данном случае является то, что условия ассимиляции при миграции в другую страну значительно отличаются от условий, когда представители различных культур сосуществуют бок о бок, и соответственно процесс идентификации имеет иные особенности, характеризующиеся единством условий (система образования и воспитания) и равенством прав в сферах общественной жизнедеятельности, и соответствующих сходных представлениях о совместной деятельности, труде, развитии.

Таким образом, в ходе истории развития явления поликультурности происходили значительные социальные, научно-технические и эволюционные изменения как в обществе, так и в культурах разных стран, что в целом, и оказало значимое влияние как на появление и формирование данного понятия, так и на его прогрессивное развитие, а также появление различных научных теорий, касающихся данной проблематики, в ходе всемирной истории человечества. При этом, научное понимание поликультурности за период своего развития прошло путь от советского наследия в виде традиций интернационального воспитания, и западных теорий межкультурного взаимодействия до современного понимания данного явления как симбиоза всех культурных ценностей определенной общности, однако, на наш взгляд к такому пониманию проблемы привели пересечения западных тенденций, советских традиционных направлений в виде дружбы народов, и, конечно же, государственная политика современного поликультурного Казахстана.

Исходя из рассмотренного нами процесса генезиса понятия поликультурности, мы переходим к непосредственному рассмотрению определения и дефиниций данного понятия.

Понятийная сущность поликультурности, наряду со всеми ее научными трактовками имеет прямое и непосредственное отношение и к понятию культуры, как к корневому и базисному ее элементу. Именно поэтому прежде чем, провести анализ научной литературы по проблематике поликультурности, мы считаем необходимым также дать определение понятию культуры.

Мы согласны с определением, данным В.П. Зинченко [64], о том, что следует рассматривать *культуру* как среду, формирующую человека как личность: «Культура – это рост мира, культ разума, язык, объединяющий человечество, среда – растящая и питающая личность» [64, с. 83-91].

Еще одно интересное определение культуры дает В.С. Библер: «Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур» [65, с. 289], а также «культура – это всегда диалог культур, трагедия взаимонеобходимости и взаимоотталкивания (все большее отстранение), замыкания «на себя» различных, совершенно уникальных культур. Пока нет спора, трагедийных коллизий, сталкивающих между собой абсолютно замкнутые, несводимые (ни друг к другу, ни к некой «метакультуре»...) культуры, – нет культуры вообще и нет необходимости в обособлении этого понятия» [66, с. 299]. В данном контексте, мы видим, что культура как таковая может проявляться только при условии соприкосновении (пересечении) с культурой другого плана или содержания, и только таким способом проявиться как феномен, однако мы считаем, что, при всей правомерности подобной интерпретации, артефакты, факты и явления культуры способны существовать вне зависимости от сознания как носителей культуры, так и представителей иных культур. Так происходит в современных реалиях, когда при обнаружении артефактов определенной культуры, забытых в первоисточнике, они продолжают существовать и развиваться на иной географической территории, примером тому может служить факт сохранения обычаев и традиций в среде переселенцев и репатриантов, однако данные факты все же являются частными случаями, нежели определенной закономерностью.

Говоря о классификации и систематизации дефиниций понятия культура, существующих в науке, мы в данном случае согласны с мнениями ученых Уэн Шу Ли и М.С. Каган, которые в своих работах приводят довольно подробный расклад понятийной сущности «культуры».

Так, в своей работе исследователь коммуникации Уэн Шу Ли [67] определяет различные смысловые оттенки употребления термина *культура*, такие как: 1. уникальные достижения человечества (отличные от природных и биологических); 2. утонченность, манерность (в отличие от грубости и вульгарности); 3. цивилизация (в отличие от варварства); 4. единые язык, верования и ценности; 5. доминантная или главенствующая культура (в отличие от малых культур и субкультур); 6. динамичное напряжение между разделяемым и неразделяемым [67, р. 229-230].

Тогда как, ученый М.С. Каган [68] представил интересную систематизацию дефиниций культуры, представленных в работах зарубежных и российских исследователей, согласно которой культура – это: 1. *комплекс*, включающий знания, верования, искусства, законы, мораль, обычаи и другие способности и привычки, обретенные человеком как членом общества (Э. Тейлор); 2. *общий образ жизни народа*, социальное наследство, которое индивид получает от своей группы (К. Клакхон); 3. *социальное направление*, которое мы придаем культивированию наших биологических потенций (Х. Ортега-и-Гассет); 4. *форма поведения*, привычного для группы, общности людей, социума, имеющая материальные и нематериальные черты (К. Юнг); 5. то, что *отличает человека* от животного (В. Оствальд); 6. в широком смысле слова – *система знаков* (Ч. Моррис); 7. *специфический способ мышления*,

чувствования и поведения (Т. Эллиот); **8.** *«память мира» и общества*, память, материализованная в библиотеках, памятниках и языках (А. Моль); **9.** *реализация верховных ценностей* путем культивирования высших человеческих достоинств (М. Хайдеггер); **10.** *совокупность* материальных и духовных ценностей (Г. Францев); **11.** *способ* человеческой деятельности (Э. Маркарян); **12.** *состояние* духовной жизни общества (М. Ким); **13.** *система* регулятивов человеческой деятельности, несущая в себе аккумулированный опыт, накопленный человеческим разумом (В. Давидович и Ю. Жданов); **14.** *единый срез*, проходящий через все сферы человеческой деятельности (М. Мамардашвили); **15.** *единая для общественной группы семиотическая система* (С. Пекарчик); **16.** *нематериальный феномен*; она не состоит из вещей, людей, поведения или эмоций – это скорее форма организации всего этого, форма того, что люди подразумевают, это модель их воспитания и понимания, отношения и ее интерпретации (В.Х. Гудинаф) [68].

Исходя из приведенной М.С. Каган системы дефиниций понятия «культуры», мы сложили собственное представление и понимание данного понятия, соглашаясь с такими авторами как: Э. Тейлор, М. Хайдеггер, Э. Маркарян, М. Ким, В. Давидович и Ю.Жданов, и, таким образом, синтезировали обобщенное определение данного понятия: **Культура** – это многокомпонентный *комплекс*, включающий: знания, верования, искусства, законы, мораль, обычаи и другие способности и привычки, обретенные человеком как членом общества (Э. Тейлор); *реализацию верховных ценностей* путем культивирования высших человеческих достоинств (М. Хайдеггер); *способы* человеческой деятельности (Э. Маркарян); *состояние* духовной жизни общества (М. Ким); *систему* регулятивов человеческой деятельности, несущую в себе аккумулированный опыт, накопленный человеческим разумом (В. Давидович и Ю. Жданов).

Итак, проведя анализ понятия «культура» в научной литературе, мы приходим к выводу, что оно многозначно, многовариантно и многогранно, при этом не существует унитарного и согласованного определения принятого как единственно верное. На основании проведенного анализ, мы пришли к собственному знаменателю, представленному выше в виде синтезированного определения на основе систематизации М.С. Каган, однако, помимо этих выводов, мы всё же считаем уместным также определение понятия «культуры», представленное в работе В.И. Степаненко, на основе которого мы выделяем следующее определение: **культура** *представляет собой систему социально приобретенных и транслируемых от поколения к поколению значимых символов, идей, ценностей, верований, традиций, норм и правил поведения, материальных и нематериальных элементов мирового наследия, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность и всестороннюю преемственность* [69]. Мы не можем правильно понять общество (социальную систему), если не знаем ценностно-смысловых, то есть культурных аспектов действия, определяющих содержание и смысл человеческой деятельности и поступков. Опираясь именно на данное понимание понятия культура, мы строим и наше видение понятия поликультурности и поликультурной среды, то

есть отталкиваясь от понимания ценностного и воспитательного потенциала культуры, мы понимаем важность учета данных ценностей каждой национальной культуры, и приходим к выводу о необходимости интегративного подхода к образовательному процессу, в котором должны найти отражение и равноценно применяться все культурные наследия многонационального Казахстана.

В науке определены различные виды культур, при этом отдельно от них выделяется *базовая культура личности* человека, то есть основы жизнедеятельности любого человека в светском обществе. При этом говоря о базовой культуре, солидарно с профессором А.Л. Бердичевским, мы подразумеваем такие ее составляющие как: *правовую, экономическую, экологическую* культуры, а также культуру *вероисповедания*, и иные ее подвиды, составляющие мировоззрение современного человека. Выделяя вышеописанные сегменты личностной антропоцентрической культуры человека, не исключая также ее этнического контента и особенностей, мы предполагаем, что они могут выступать в качестве *контент-векторов саморазвития студентов в поликультурной среде*. Подразумевая, что саморазвитие студентов должно целенаправленно осуществляться с учетом и при условии формирования и развития базовой культуры личности, при условии интеграции в содержание образовательного процесса ситуаций и комплексов правового, экономического, экологического, конфессионального и мировоззренческого воспитания. При этом, в данном контексте под контент-вектором саморазвития студентов мы понимаем – кластерное векторное структурирование многообразного содержания всестороннего развития личности студента, в частности, – культурное, психологическое, профессионально-прикладное, творческое и другие, организующее развитие умений и компетенций студентов через фокусировку и ориентированность на конкретные виды практической деятельности.

О.И. Карпухин утверждает, что значимость культуры народа как некой среды, в которой рождаются и живут люди, состоит не только в том, что она определяет наше общественное самочувствие, утверждая в каждом из нас веру в доброе и прекрасное, но и в том, что она в известной мере определяет наш генофонд [70]. Также, А.В. Кулаков утверждает, что культура общества имеет статус особого рода реальности, в которую органически включается индивидуальное сознание. В данном контексте и проявляется личностная окраска и значимость культурного наследия в формировании мировоззрения личности человека. Иначе говоря, в культуре каждого народа содержится своеобразный культурный код, культурная парадигма, согласно которой люди живут и поступают в повседневной жизни. Человек свободно чувствует себя в своей культуре. *Культурное ядро* народа или нации складывается на протяжении столетий. Оно запечатлено в предметном теле культуры – в архитектуре, в домашнем быте, в праздничных мероприятиях и действиях. Оно реально существует в повседневной жизни, в том жизненном укладе, который передается из поколения в поколение. Культура, как совокупный исторический опыт народа, оказывается устойчивой формой сознания, относящейся не к

надстройке над экономическим базисом, а к общественному бытию, т.е. к реальному процессу существования общества [71]. В данном случае мы находим, что понятие *культурное ядро* синонимично с понятием *культурный код* народа, таким образом – всё богатство культурного многообразия выраженного в жизненном укладе, который передается из поколения в поколение, в поликультурном обществе, может из различных культурных кодов (ядер) отдельно-представленных сегментированных культур, вырасти в своеобразное единое *поликультурное ядро*, в котором в виде базиса культурного фона будут выступать неоднородно-смешанные культурные ядра всех народов представленных в данной общности людей.

Рассматривая культуру как единицу и среду развития нам представляется необходимым вкратце описание еще одного из ее базовых компонентов, а именно – язык. Так, культуру, можно рассматривать как искусственно созданную при помощи языка, мышления и символических значений среду. Неоспоримым является факт тесной взаимосвязи языка и культуры. При этом очевидно и то, что одно не может существовать без другого. Существует такое определение понятия язык – как набор передаваемых через культуру моделей поведения, общих для самой большой группы индивидов, т.е. общества, при помощи языка мы фиксируем символы, нормы, обычаи. На языке мы передаем информацию и научные знания, а что еще важнее – модели поведения от ровесника к ровеснику, от старшего к младшему, от родителей к детям. Так происходит социализация, которая включает усвоение культурных норм и освоение социальных ролей, т.е. моделей поведения [72]. Так или иначе, но факты культуры находят отражение в языке, и наоборот, язык при его освоении, позволяет усвоить культурные особенности, сохраненные в нем.

Поскольку в Казахстане принята программа трехязычного образования, этот факт уже свидетельствует о приоритете поликультурности. Учитывая то, что казахский язык – это государственный, русский язык – язык межнационального общения, а английский – язык мирового бизнеса и науки, можно с уверенностью отметить, что нынешние и будущие поколения Казахстанцев станут носителями поликультурного и глобального мировоззрения. В подобном контексте особую значимость приобретают и общность взглядов представителей различных культур, идеи развития единых взглядов на всемирно-актуализованную деятельность, организацию деятельности и предприятий на глобальном уровне; в связи с чем, можно привести в пример английскую пословицу «Great mind think alike», что в переводе означает – «Великие умы мыслят одинаково», то есть общность интересов, выражаемая в едином видении, в единой картине мира, проявляется посредством и с помощью культуры, при этом оказывая самое прямое и непосредственное влияние на ее развитие и перерождение.

Общеизвестно, что в науке существует принцип дополнительности культур, который подразумевает, что все они взаимодополняют друг друга, то есть комплиментарны. Это значит, что более полное восприятие мира возможно только с позиций различных культур, исходя из чего, нам становится очевидным то, что поликультурность общества согласуется с условием

комплиментарности культур, а именно, только посредством взаимодополнения культурных представлений народов, порождается сама поликультурность, как феномен, и, при позитивных тенденциях развития общества, толерантность граждан поликультурного общества как реакция на условие поликультурности среды.

Говоря непосредственно о понятии поликультурности, нам представляется необходимым привести мнение Л.Н. Столович, согласно которому, глобальная интеграция стала одной из главных причин осознания **поликультурности** как важнейшего свойства современной социальной реальности. Среди прочих обстоятельств, обеспечивающих это осознание, называют: научно-технический прогресс и становление информационного общества; обретение многими социальными субъектами своего собственного голоса, способствовавшее полифонизации общественной действительности; общемировоззренческие сдвиги, значительные изменения социальной дифференциации и активизация процессов социальной динамики [73, с. 108]. На наш взгляд, это обосновано тем, что *XXI век – это век всемирной интеграции обществ и государств в плюралистическое единство, в глобальный поликультурный социальный конгломерат – то есть, единый глобальный организм человечества*. Именно данный факт лежит в основе современных интерпретаций понятия поликультурности в современной научной литературе.

В американской науке, относительно данного факта, ученые Т. Скелтон и Т. Аллен [74] отмечают, что культурно-плюралистическое общество – это общество, в котором многие различные – культурные или этнические группы проживают вместе в пределах общей социальной и политической структуры [74], а плюрализм как таковой означает множественность и разнообразие. При этом, в своих схемах-моделях подобных обществ, ученые выделяют два ключевых аспекта понятия культурно-плюралистического общества: 1. преемственность (или беспреемственность) разнообразных культурных сообществ; и 2. участие (или безучастие) этих сообществ в ежедневной жизни плюралистического общества. Рисунок 2 изображает две модели плюралистических обществ [74].

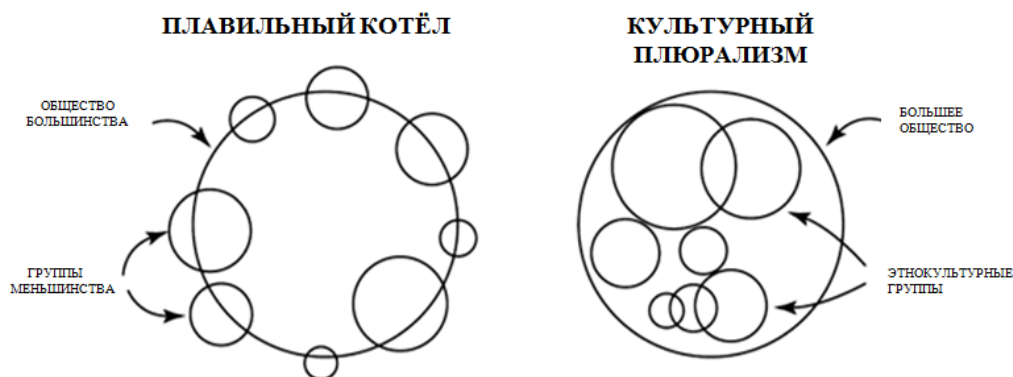


Рисунок 2 – Две модели культурно-плюралистических обществ

Первая (*большинство - меньшинство*) представляет "плавильный котел" (*смешение*); в котором имеет место представление о единственном

доминирующем или *господствующем* обществе, на "обочинах" которого находятся различные группы этнических и иных *меньшинств*. Согласно данной модели группы меньшинства должны быть поглощены господствующим обществом (обществом большинства), то есть, по существу они просто исчезают. Относительно двух аспектов, отмеченных выше, культурная преемственность отрицается вообще, и это поглощение – является единственным приемлемым основанием для их участия в данном обществе. Наиважнейшим видением в рамках такого представления выступает существование только "одного народа, одной культуры, одной нации". Это напоминает собой американские традиции XIX-го столетия. Если в рамках данной модели, объединение в однородное общество не достигнуто (по любым причинам), то группы на "обочинах" буквально становятся второстепенными, и изгоями [74].

Вторая модель, справа на рисунке 2, представляет собой *мультикультурную* (=поликультурную) модель, в которой имеет место *мозаика этнокультурных групп*. В рамках двух аспектов, отмеченных выше, в мультикультурной модели люди и группы, сохраняют свою культурную преемственность и чувство культурной идентичности, и, на этой основе, они участвуют в социальной структуре *бóльшего общества*. Такое общество характеризуется разделяемыми нормами (юридическими, экономическими, политическими) совместного сосуществования, которые позволяют общественным институтам развиваться, при этом согласовывая различные культурные интересы всех групп. Понятие бóльшего общества явно отличается от понятия господствующего общества, при котором доминирующая группа диктует главные особенности и нормы общества [74].

Эти две контрастирующих модели не просто абстрактные понятия, они представляют собой две главные точки зрения, исходя из которых, люди постигают возможные способы устранения противоречий и столкновений в условиях возрастающего культурного разнообразия общества [74]. Как следствие, они являются важными противоположными контекстами, в рамках которых люди и группы людей вовлекаются в процессы роста уровня поликультурного сознания.

Обозначенная выше интерпретация вопросов многонациональности и поликультурности (мультикультурности) общества характерна для представителей Американского научного сообщества.

По мнению отечественного публициста И. Салихова, для сохранения равенства граждан в рамках поликультурного общества в этом процессе должны принять участие все – народ и государство, наука и религия. Кроме того, необходимо прибегнуть и к *диалогу культур*. Именно он может выступить в качестве важнейшего средства сохранения и воспитания духовности. Через доверие и открытость возникают интерес, взаимное уважение, взаимовыгодное сотрудничество в деле достижения тех или иных всеобщих благих целей. На пути достижения диалога культур, взаимного понимания, согласия и единства, необходим реальный диалог, тот в котором стороны слышат друг друга. Развитие любого государства может осуществляться благодаря творческому

взаимообогащению, взаимовлиянию многообразных сторон целого, и положительную роль в данном процессе может сыграть именно условия поликультурности нашего общества [75]. При этом российский ученый Л.Н. Столович вторит данному видению, что *поликультурность* должна быть ориентирована на вариативность, паритетность, свободу принятия решений, диалогизм, уважение личности, реалистичность, культивирование не только полезности, но и достоинства личности [73, с. 107].

В целом, в *российской* научной мысли, при рассмотрении проблемы поликультурности, преобладают идеи трансформированных традиций интернационального воспитания, а также многовариантности среды в условиях существующей многонациональной общности, со стойкой идеологией толерантности к плюрализму.

В частности, ученый А.Н. Джуринский, в своих трудах определяет *поликультурализм* (мультикультурализм) следующим образом – от греч. polis – многий и лат. multum – много – совокупность разных культур, вариативность, многоликость, многообразие культур; с тождественными понятиями – плюрализм культурный, плюралистическая культура, поликультурность (многокультурность) [53, с. 222].

Исходя из проведенного анализа работ российских ученых, мы пришли к следующей *понятийной выборке* определений *поликультурности*, рассматриваемого как:

- *взаимодействия культур*, распадающегося на два аспекта: 1. узнавание своего в чужой культуре, и 2. определение трудностей постижения иных смысловых кодов, заключенных в чужой культуре (Е.А. Соколов, Н.Е. Буланкина) [52, с. 94];

- *концепции личности*, основанная на идее природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития (А.Г. Асмолов) [76];

- *создания различных культурных сред*, в которых осуществляется развитие человека, приобретает опыт культуросообразного поведения, оказывается помощь в культурной самоидентификации и самореализации творческих задатков и способностей (Е.В. Бондаревской) [77];

- *пространства интеграции и диалога* различных национальных культур, объединенных общечеловеческими ценностями и нравственными ориентирами, выступающими целевыми установками и средствами межкультурных коммуникаций (Н.Х. Байчекуева) [78, с. 10-11].

Кроме того, помимо представленных выше основных интерпретаций проблемы поликультурности, в данном направлении весьма значимы идеи О.В. Гукаленко [79], которая считает, что поликультурность предполагает наличие таких выраженных признаков, как:

- признание абсолютных общечеловеческих ценностей;
- возрождение прогрессивных этнокультурных и этнопедагогических традиций;
- утверждение этнических и правовых норм взаимодействия и непосредственного общения детей различных национальностей;

- соотнесение достижений классической педагогики со средствами инновационной народной педагогики и этнопедагогики;
- формирование планетарного сознания, глобализма, уважительного отношения к правам всех людей, живущих на Земле;
- развитие наднационального мировоззрения, способов толерантного поведения;
- обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой ориентации в поликультурной среде.

Безусловно, что в рамках данной точки зрения, понятие поликультурности сложно, как с позиции явления, как такового, так и с позиции организованного регулирования норм интеграции и взаимодействия.

Среди *отечественных* ученых, занимавшихся проблемами поликультурности, следует отметить идеи ученых Ж.И. Намазбаевой [80] и М.А Абсатовой [81].

Так, видный отечественный ученый Ж.И. Намазбаева, говоря о проблеме поликультурности, утверждает, что: «...ориентация в окружающем мире является потребностью любого цивилизованного человека..., ... при этом только оптимистическая и гуманистическая направленность установок взгляда на мир может способствовать положительному изменению картины мира каждого из нас...» [80]. Конечно же только через призму правильного отношения к окружающему миру возможна внутренняя взаимоинтеграция поликультурного общества.

Другой отечественный ученый М.А. Абсатова [81, с. 17] в своей работе указывает, что поликультурность предстает в личности обучаемого как определенная характерная черта и развивается на фоне не только множественности этнических культур, но и многообразия культурного опыта в целом, и предлагает следующее определение: поликультурность – это интегрированное качество социально-ориентированной личности, которое является результатом, с одной стороны, объективных условий влияния социальной среды, а с другой, целенаправленного воспитания [81, с. 18]. При этом, данное качество личности развивается при бинарном воздействии объективированных внешних социальных условий, а также внешнего же воспитательного воздействия.

Таким образом, исходя из всех рассмотренных интерпретаций понятий культуры и поликультурности, мы пришли к следующему определению данного понятия, а именно: ***поликультурность** – это явление средового плюрализма, а также комплексное качество личностной готовности к созидательному взаимодействию в культурно-разнообразном социуме, включающем в себя множественную вариативность систем социально приобретенных и транслируемых от поколения к поколению значимых символов, идей, ценностей, верований, традиций, норм и правил поведения, материальных и нематериальных элементов мирового наследия, посредством которых организуется жизнедеятельность, интеграция и всесторонняя преемственность поколений.* Наше видение данного понятия включает

позиционирование толерантности как качества личности, а также подразумевает наличие позитивной интенциональности личности.

Помимо понятия поликультурности, для нашего исследования значимость представляет понятие поликультурной среды, для полноценного понимания которого, нам представляется целесообразным сначала рассмотреть сущность понятия среды.

Человек, с самого момента рождения, живет в определенной культурной среде, задающей ему нормы поведения, являющиеся смыслообразующими и задающими ему модели поведения, в многогранном мире идеалов, ценностей, установок, провозглашаемых этой культурой, придающими определенные рамки ментальности, образу мышления человека, формам и способам деятельности человека в окружающем мире. Культура как феномен может, как объединять разных людей (приводить к культурной конвергенции), так и разделять их (приводить к культурной дивергенции), в многоплановых аспектах жизнедеятельности и творчества людей.

Итак, в самом общем смысле *«среда»* понимается как *окружение*. В Европейском экономическом сообществе, принят термин «окружение» (среда), под которым подразумевается совокупность элементов, при сложении своих отношений составляющих пространство и условия жизни человека. А в философском энциклопедическом словаре приводится понятие *среды социальной* как «окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности. Социальная среда в широком смысле (макросреда) охватывает общественно-экономическую систему в целом – производительные силы, совокупность общественных отношений и институтов, общественное сознание, культуру данного общества; социальная среда в узком смысле (микросреда), будучи элементом социальной среды в целом, включает непосредственное социальное окружение человека – семью, трудовой, учебный и др. коллективы и группы. Социальная среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности. В то же время под влиянием творческой активности, деятельности человека она изменяется, преобразуется, и в процессе этих преобразований изменяются и сами люди.» [82].

В словаре С.И.Ожегова [83] дано следующее определение данному термину:

- «Среда – 1.Окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов.
2.Окружающие социально – бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [83, с. 759].

Похожее определение *среды* приводит в своей работе М.Ф. Ретивых [84], определяя ее как «окружающие человека общественные, материально – бытовые, духовные, природные условия его существования, формирования и деятельности, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [84, с. 8].

И в подобном контексте из всех вышеперечисленных понятий мы согласны и придерживаемся более всего определения, приведенного в философском энциклопедическом словаре, из которого следует, что *среда* – представляет собой окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности, а также его развития и саморазвития, протекающие как в макросреде, так и в микросреде, и в случае отдельного выделения понятия культурной или поликультурной среды, рассматривается также включение и интеграция аспектов культурного разнообразия и плюрализма в качестве условий на всех уровнях, то есть и в макросреде и в микросреде человека [82].

Многие ученые рассматривают *поликультурную среду* как некое плюралистическое окружение, другие же интерпретируют данное понятие с точки зрения взаимодействия субъектов, третьи, рассматривают с точки зрения организации образовательных процессов, и, в связи с таким разнообразием идей при рассмотрении данного понятия, мы, на основании анализа работ ученых, остановились на нижеследующих определениях, с которыми мы согласны более всего.

Итак, поликультурная среда, по мнению Н.Х. Байчекуевой, раскрывает уникальность личности и народов, обеспечивает становление ее лучших ментальных характеристик и определяет становление культурных и цивилизованных способов общения, приводящих к национальному согласию и мирной жизни сообщества [78, с. 29].

А.В. Баталова [85] рассматривает поликультурную среду как многонациональную среду обитания человека, а также совокупность людей и отношений, в которые вступает человек, общаясь на любом другом, в отличие от его родного, языке в поликультурном обществе.

А.А. Демчук [86] под поликультурной средой понимает такое образовательное пространство, в котором проживают и обучаются студенты разной этнолингвистической, религиозной и социо-экономической принадлежности [86, с. 65]. Как видно из данного определения, А.А. Демчук рассматривает поликультурную среду как образовательную, что является весьма близким нашему видению в контексте проблемы нашего исследования.

Таким образом, общая понятийная сущность поликультурной среды заключается в рассмотрении ее многими авторами как определенной общности культурного симбиоза, как единое плюралистическое окружение, в котором человек ведет свою созидательную культурно-насыщенную жизнедеятельность.

Исходя из проведенного нами анализа понятия поликультурная среда, и вышеприведенных дефиниций, приходим к конвергенции и синтезу понятий поликультурности, среды, и поликультурной среды, и считаем необходимым составить следующее определение понятия – *поликультурная среда* (ПКС) – как комплексная, многосоставная, многокомпонентная, многоуровневая окружающая действительность человека, включающая в себя культурно-многообразные общественные, материальные, духовные и иные условия его формирования, существования, развития и совершенствования,

проявляющиеся на всех (макро-, мезо- и микро-) уровнях его жизнедеятельности и функционирования.

В рамках нашего исследования, рассмотрев понятийную сущность поликультурной среды, мы пришли к выводу, что в связи с изучением саморазвития студентов, нам необходимо рассматривать ПКС высшего учебного заведения как образовательную, в связи с основным образовательным видом деятельности студентов в университетский период. При этом, следует отметить, что множество авторов определяют *поликультурную образовательную среду* и *поликультурное образовательное пространство* как синонимы. Мы считаем, что понятие поликультурная среда ВУЗа также синонимична двум выше обозначенным. Кроме того, мы считаем необходимым представить определение понятия *поликультурного образования*, которое осуществляется в *поликультурной среде ВУЗа*.

В ходе исследования психолого-педагогической литературы, мы выявили, что проблемам полиязычия, мультикультурного и поликультурного образования посвящены труды таких ученых, как:

- *за рубежом*: А.Л. Бердичевский, В.Дж. Кук, Р. Таккер, Р.Л. Гарсиа – билингвизм; Е. Элбес, Э. Уолф – полиязычие; Дж. Бэнкс – мультиэтническое образование; Я. Пэй, Р. Люсиер – мультикультурное образование; В.С. Библер – диалог культур;

- *в России*: А.Н. Джуринский, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова и др. – поликультурное образование; Г.М. Коджаспирова – поликультурализм в образовании; Г.Д. Дмитриев – многокультурное образование;

- *в Казахстане*: М.Р. Кондубаева, М.К. Исаев, А.Е. Карлинский, М.М. Копыленко, А.А. Залевская, К.Л. Кабдолова, Г.Б. Мадиева – проблемы двуязычия, взаимодействия и взаимовлияния языков; С.С. Кунанбаева – когнитивно-лингвокультурологическая методология иноязычного образования; С.З. Темиргалиева, Г.К. Аскарлова, А.Т. Чакликова – проблемы межкультурной коммуникации в иноязычном образовании; Р.А. Дюсупова – культура межнационального общения; Б.А. Жетписбаева – полилингвокультурное образование; Ж.И. Намазбаева, Ж. Наурызбай, К.Б. Жарыкбаева, С.К. Калиев, К.Ж. Кожаметова, М.А. Абсатова, Ш.С. Демисенова – этнокультурное, мультикультурное и поликультурное образование [87].

Из истории нам известно, что некоторые исследователи начали использовать в своих работах понятие «поликультурное образование» в середине 1970-х гг. [88]. То есть именно с этого момента ведется активная работа по внедрению поликультурного образования в повсеместную образовательную практику.

Как уже отмечено выше, среди *российских* ученых занимавшихся вопросами поликультурности в образовательном процессе, и поликультурного образования следует особенно отметить А.Н. Джуринского [53], А.Г. Асмолова [76], Е.В. Бондаревскую [77], А.А. Демчук [86], О.В. Гукаленко [79], Е.А. Соколкова [52], Н.Е. Буланкину [52], Л.С. Миллер [89], В.В. Макаева [90], З.А. Малькову [90], Л.Л. Супрунову [90, 91], Ю.С. Давыдова [91], Л.Н. Бережнову [92], И.Л. Набок [92], В.И. Щеглового [92].

А.Н. Джуринский в своих работах рассматривает поликультурное образование через проблемы развития современной поликультурной педагогики, корни которой автор видит именно в дальнейшем развитии наследия Советской эпохи. Так, например, ученый говорит, что «... мультикультурная (поликультурная) педагогика имеет немало общего с интернациональным воспитанием. Речь идет ... об общих педагогических задачах: формировании уважения иных народов, культур, цивилизаций, жизненных ценностей; осознании необходимости доброжелательных отношений между людьми и народами; воспитании способностей общения; осмыслении не только прав, но и обязанностей в отношении иных социальных и национальных групп; привитии понимания необходимости межнациональной солидарности и сотрудничества, готовности участвовать в решении проблем другого сообщества и этноса. Подобно интернациональному мультикультурное и мультиэтническое воспитание имеет в виду налаживание связей между сообществами людей, исходит из необходимости взаимообогащения культур различных наций» [53, с. 59]. Таким образом, исходя из данной интерпретации, мы приходим к выводу о том, что действительно поликультурная педагогика выступает преемницей основ и традиций интернациональной педагогики и приобретает, на сегодняшний день все большую актуальность и востребованность, как в отдельно взятых странах и регионах, так и на глобальном уровне. Данный «спрос» продиктован большим количеством кризисных ситуаций в общемировом масштабе, почвой для которых послужили межнациональные конфликты, и соответственно, единственно верным и приемлемым решением данных проблем является внедрение самых успешных и проверенных прикладных превентивных методов, которые и представлены, по мнению ученого, в поликультурной педагогике.

Кроме того, А.Н. Джуринский подчеркивает огромную значимость именно поликультурного воспитания (=образования) в противовес иным его подвидам, приводя следующие доводы различия между такими смежными видами как, кросскультурное, межкультурное и поликультурное воспитание:

- кросскультурное (от англ. cross – пересечение и ... культурное) воспитание – идеи и практика воспитания по сохранению культурного многообразия, самобытности различных социальных групп; исключает глубокое взаимопроникновение культур; строится на базе доминирующей культуры; ценности малых культур играют роль несущественных дополнений;

- межкультурное воспитание – теория и практика воспитания при взаимодействии культур; выступает частью поликультурного воспитания; на наш взгляд, это процессуальная часть взаимодействия.

- поликультурное воспитание (образование) – концепция и практика воспитания и образования в процессе культурно разнообразного взаимодействия; направлено на установление благоприятных отношений взаимообмена и взаимопонимания между представителями различных культур страны; учитывает культурную принадлежность; содействует усвоению знаний об иных культурах, осознанию различий и сходств между культурами, традициями, образом жизни; формирует положительное отношение к

многообразие культур; рассматривает культурное многообразие как позитивное условие педагогической деятельности; предоставляет равные образовательные возможности представителям всех культурных групп; тождественно мультикультурному воспитанию (образованию) [53, с. 218-223].

Таким образом, по мнению ученого наиболее значимым для формирования толерантного социума и правильного развития и саморазвития студентов в поликультурной среде становятся межкультурное и поликультурное воспитания, мы же полностью согласны с данным мнением ученого и полностью его поддерживаем.

Проведя анализ научной литературе, мы пришли к следующей выборке интерпретаций определений поликультурного образования, как:

- *направленность содержания образования и педагогического процесса* на формирование у учащихся готовности к осознанному выбору нравственных ценностей и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества (Ю.С.Давыдов, Л.Л.Супрунова) [91];

- *процесс освоения* человеком многообразия различных типов культур (расового, этнического, социального, тендерного, религиозного) в целях духовного обогащения, формирования готовности и умения жить в поликультурной среде, представленной системой общечеловеческих и культурных ценностей, где каждый ее участник в диалоговом общении сохраняет и утверждает культурную идентичность и проявляет готовность осуществить «обмен» культурами, ценностями, смыслами, творчеством (Л.С. Миллер) [89];

- *образование, основанное на идеях культурного и эпистемологического плюрализма*, недопустимости дискриминации людей по принципу культурной принадлежности, признании равноценности и равноправия всех национальных, этнических и социальных групп, формировании более многогранной картины мира, в рамках которого осуществляется демократизация образовательного процесса, обучающиеся узнают о реальной многомерности общественной реальности, ее полифоничности и многоликости, о существовании точек зрения, логик рассуждения, языков самовыражения, отличных от их собственной (или референтной для них) группы, усваивают навыки ведения диалога, обмена мнениями (Е.А. Соколов, Н.Е. Буланкина) [52, с. 77];

- *система образования, базирующаяся на идеях культурного плюрализма*, вариативности, диверсификации, вследствие чего открывается перспектива многозначного по целям и содержанию воспитания и обучения (Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щегловый) [92].

Исходя из вышеприведенной выборки, мы делаем *общий вывод* о том, что основная фундаментальная идея, заложенная в интерпретацию понятия поликультурного образования, лежит в плоскости видения данного образования как объединяющего всё культурное многообразие общества в совокупности с идеологией равенства элементов плюрализма, обмена ценностями и их присвоения, а также целезаданности объединения всех представителей поликультурного сообщества в рамках образовательного процесса и деятельности.

Идеи *зарубежных* ученых по данному вопросу в основном созвучны мнениям российских. Так, ученые В. Бенет-Мартинез и И. Хон указывают, что согласно идеям американского ученого Дж.А. Бэнкса [56] необходимо всестороннее развитие в человеке всех составляющих его идентичности, таких как: *культурная, национальная, региональная и глобальная*, которые изображены на рисунке 3 [56, р. 382].

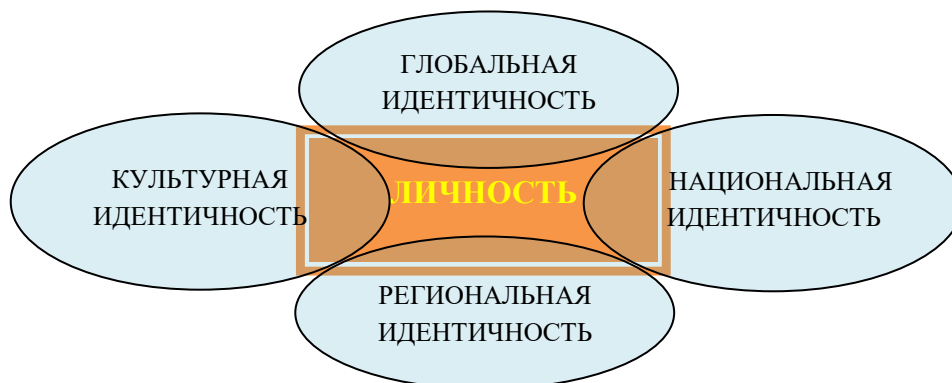


Рисунок 3 – Составные идентичности личности по Дж.А. Бэнксу (J.A. Banks)

При этом, для осуществления данной цели Бэнкс предлагает включать в образовательный процесс мультикультурное (/поликультурное) образование, поскольку, как он отмечает, эти четыре идентификации *взаимосвязаны, комплексны, и контекстуальны* (находятся в прямой зависимости от контекста – то есть от условий и ситуации). Ученый утверждает, что мультикультурное образование поможет осознать учащимся как влияет на общество и другие нации, их национальное сообщество, и в дальнейшем, как все общество, как таковое, влияет на их жизнь в целом. Он настаивает на том, что *глобальное образование* (= всемирное поликультурное образование) поможет учащимся развить понимание и осознание взаимосвязи всех наций в мире, определить собственное отношение к ним и сформировать рефлексивную идентичность по отношению ко всемирному обществу, то есть к человечеству. Глобальную идентичность Бэнкс определял аналогично понятию *космополитанизм*, которое было дано другим ученым М. Нуссбаумом [56, р. 382; 93]. Космополиты представляют собой граждан мира, которые принимают решения и предпринимают действия, которые оказывают позитивное влияние на людей во всем мире. М. Нуссбаум утверждал их гражданскую принадлежность, как принадлежность к общемировому обществу всего человечества. Наряду с особым отношением и мировоззрением космополитов к мировому обществу, мы считаем правомерным и наличие особого отношения к собственной общемировой деятельности, к интенциональной ее составляющей.

Среди ученых мирового сообщества, существуют две позиции на интерпретацию поликультурного образования – с точки зрения значимости социокультурной детерминации (личности), а также – предметно-атрибутивная, которая касается практической реализации субъектного образовательного взаимодействия, и, осуществляется с помощью специфических видов образовательной деятельности.

Отечественные ученые, такие как Ж.Ж. Наурызбай [94], Ж.И. Намазбаева [80], М.А. Абсатова [81], Ш.С. Демисенова [42], М.А. Надырмагамбетова [95], В.А. Бурмистрова [96], также рассматривают понятие поликультурности и его производных с точки зрения мирного созидательного сосуществования, интеграции и приобщения к исторически сложившимся условиям многонациональности общества страны, кроме того, они предлагают и построение соответствующего данным условиям образовательного процесса.

В частности, отечественный ученый Ж.Ж. Наурызбай, говоря о проблеме поликультурности казахстанского общества, подчеркивает, что сегодня вопросы поликультурного воспитания в сфере высшего образования чрезвычайно актуальны. Это связано с мировыми тенденциями, политикой Республики Казахстан, этнокультурными особенностями населения и полувековым господством унифицированной системы образования, приведшим к отчуждению людей от истории, языка и культуры своего народа. В этой ситуации казахстанское общество нуждается в новой парадигме образования, важнейшей задачей которой должно стать воспитание патриотичности и поликультурности обучающихся [94]. Только полифония культуры может формировать полифонию мышления и действия. Только общество, состоящее из личностей, воспитанных в лучших традициях своего народа, владеющих родным языком и осознающих самоценность и самобытность иной культуры, чужого языка способно к гражданскому согласию и миру [97, с. 3]. Выпускник вуза должен быть личностью с поликультурным образованием, высокой нравственной культуры, здоровым и активным, интеллектуально развитым [97, с. 19].

Другой ученый, М.А. Абсатова в своей работ приходит к выводу, что: поликультурное образование – это образование, совмещающее в себе особенности научно-теоретической, художественно-эстетической, нравственно-мировоззренческой и других форм освоения человеком социально-исторического, природного опыта и знаний; таким образом, поликультурное образование, является важной частью современного общего образования и способствует усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного (уникального) в традициях, образе жизни, инокультурных жизненных и мировоззренческих ценностей [81, с. 17].

Еще один ученый, М.А. Надырмагамбетова [95] интерпретирует понятие поликультурного образованию похожим образом, а именно через ряд категорий: культура, образование, язык, традиции, обычаи, диалог, толерантность, самобытность, индивидуальность, коммуникация, самоидентичность. При этом рассматривая данное образование как функциональный симбиоз названных категорий [95, с. 22].

Ученый В.А. Бурмистрова [96] в своей работе рассматривает поликультурное образование (на этапе конструкции), определяя его как тип целенаправленной социализации обучающихся, предполагающий: – *на аксиологическом уровне* – формирование у обучающихся ценностных установок и склонностей, необходимых для равноправного диалога с представителями иных этнических культур, подразумевающего осознание, переосмысление и

новое понимание себя через другого – а именно, представителем не только своей этнической культуры, но и иных культур, понимающим свое назначение и ответственность в процессах, касающихся всего человечества; – *на когнитивном уровне* – усвоение символов и ценностей собственной этнокультуры, культурно-исторического и социального опыта представителей иных этнических культур, а также основ общечеловеческой культуры; – *на операциональном уровне* – развивающееся социальное взаимодействие с инокультурным окружением при сохранении собственной этнокультурной идентичности, предполагающее (среди прочего) активное вовлечение в совместные общемировые проекты на основе осознания взаимообусловленности и зависимости, а также необходимости взаимопомощи стран и народов в современных условиях [96]. На наш взгляд, данное определение или даже комплекс определений с подробным указанием уровней, описанное в работе В.А. Бурмистровой, представляется для нас наиболее полным и подробным с точки зрения разнонаправленности и детальности интерпретации, в связи с чем, мы в своём исследовании придерживаемся именно данного определения, говоря о поликультурном образовании.

Далее в своей работе мы рассматриваем понятие *поликультурной среды ВУЗа*, поскольку именно в ней осуществляется поликультурное образование.

В *российской* научной мысли относительно понятий поликультурной образовательной среды и поликультурного образовательного пространства, определяемых в качестве синонимов, мы придерживаемся мнений О.В. Гукаленко [79], А.А. Демчук [86] и Е.А. Пугачевой [98].

Российский ученый О.В. Гукаленко [79], определяет *поликультурное образовательное пространство* как территориально обозначенную *среду*, включающую учреждения, специально созданные и предназначенные для воспитания и образования подрастающего поколения (детские сады, школы, училища, техникумы и т.д.), а также социальные системы и явления: люди, учреждения, предметный мир, общественные процессы, средства массовой информации, ведущие идеи, ценностные ориентации, т.е. все то, что обуславливает глубокие изменения в образовании многокультурного общества.

Тогда как А.А. Демчук, говорит о *поликультурной образовательной среде*, в которой особую значимость имеет ее коммуникативно-интеграционная функция, которая обеспечивает объединение учащихся разных этнических, социальных, национальных групп, их идентификацию посредством интеграции различных культур. При этом культурные, этнические, национальные различия студентов затрудняют их общение, мешают их взаимопониманию, порождают трудности для их адаптации в поликультурной среде. Коммуникативно-интеграционная функция поликультурной образовательной среды направлена не на стирание культурных различий студентов, а на объединение их в рамках межкультурной коммуникации. Данная среда обеспечивает диалог культур, интеграцию знаний в целостную картину мира, культурную рефлекссию, саморегуляцию, жизнотворчество, саморазвитие, правильность принятия решений в ситуациях выбора [86, с. 73].

Еще одно очень содержательное и подробное определение понятия *поликультурная среда вуза* приводит Е.А. Пугачева [98], описывая ее как духовно насыщенную атмосферу деловых и межличностных контактов, обуславливающую кругозор, стиль мышления и поведения включенных в нее субъектов, и стимулирующую в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям, пространство позитивного взаимодействия индивидов, групп, культур, представляющих разные этносы, культуры, религии и т.п., учреждение с многокультурным контингентом, включающим разновозрастной, многонациональный и разноконфессиональный студенческий и профессорско-преподавательский состав, призванное удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся [98, с. 9].

В *отечественной* науке относительно данного понятия, мы согласны с мнениями ученых Ж.И. Намазбаевой [99] и Ш.С. Демисеновой [42].

В частности, известный ученый Ж.И. Намазбаева дает следующее определение понятию мультикультурное образовательное пространство – как формы жизнедеятельности, которая выводит учебное заведение в широкий мир этнической и мировой культуры, значительно расширяет возможности личностного и профессионального саморазвития, самореализации и самоопределения [99, с. 64]. При этом, нами уже было отмечено, что понятия поликультурность и мультикультурность, а также их производные термины рассматриваются синонимично, и по своей сути едины. Кроме того, на наш взгляд, данное определение отражает описание условия, при котором может эффективно осуществляться процесс саморазвития студентов в поликультурном окружении.

При этом, другой отечественный ученый Ш.С. Демисенова [42] в своей работе, посвященной исследованию поликультурной среды как средства саморазвития студентов, дает определение понятию *поликультурной среды вуза* как особой информационной среды, выступающей средством передачи социального опыта в сфере развития профессионально-педагогических ценностей и культуры студентов, способствующей развитию адаптивности, толерантности, многогранности личности [42, с. 20]. То есть, ученый утверждает в своей работе необходимость создания поликультурной среды вуза как инструмента саморазвития студентов.

Итак, обобщив результаты анализа, мы пришли к такой интерпретации понятия *поликультурной среды ВУЗа*, в центре которой находится личность студента, как *поля межличностного образовательного взаимодействия субъектов-носителей различных культур, культурных и иных общечеловеческих глобальных ценностей, создающего условие для аккумуляции и преобразования многообразного опыта и смыслопорождающей созидательной деятельности личностей-субъектов образовательного взаимодействия*, одновременно выступая условием саморазвития студентов в поликультурной среде.

Подводя итог, проведенной работы, мы приходим к выводу, что сравнение элементов культуры другой страны со знаниями о своей родной культуре дает

возможность доказать идеи культурного многообразия, понять особенности культурных свидетельств, обусловленных спецификой экономического, политического и социального развития, принять эти особенности как реальность, рассматривая их во взаимоотношениях с носителями других культур, почувствовать уважение к культурным достижениям других народов, устремиться к культурному сотрудничеству с зарубежными странами. В то же самое время, необходимо помочь студентам развить критичность и невосприимчивость к худшим образцам иностранных культурных проявлений, носящих асоциальный или даже шовинистский характер, и в первую очередь, таких как различные «андеграундные» субкультуры, а также те направления поп-культуры, которые распространяют аморальность, вещизм, бездуховность, цинизм, жестокость, меркантилизм и иные низкие и порочные проявления личностной деградации [100]. Именно это должно прививать образование молодому поколению соотечественников, а значит именно это должно быть основой образовательного процесса.

Мы в нашем исследовании в дальнейшем рассматриваем проблему саморазвития личности студента, в контексте учета специфики поликультурной среды вуза. Однако нам представляется целесообразным прежде дать обоснование тому факту, что именно студенческий возраст и период обучения в вузе являются ключевыми в процессе саморазвития в условиях поликультурной среды, а также самыми важными для окончательного и полноценного оформления процесса и механизмов саморазвития, о чем и пойдет речь в следующем подразделе.

1.3 Психологические особенности студенческого возраста

На разных этапах жизнедеятельности человека происходит определенное его развитие и саморазвитие, однако периоды становления в школьные и студенческие годы становятся наиболее емкими с точки зрения максимально возможного расширения возможностей человека к саморазвитию и мы считаем, что необходимо обосновать возрастную периодизацию студенчества как наиболее приемлемую для активизации процессов саморазвития в целом, и в поликультурной среде, в частности.

Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке относительно недавно, в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б.Г.Ананьева при исследовании психофизиологических функций взрослых людей. Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность – ранняя зрелость (18-25 лет). Так, по Б. Г. Ананьеву, период онтогенетического развития, характеризующийся прогрессом в развитии большинства психических процессов, и расположенный в хронологических рамках примерно до 24-27 лет, является периодом генерального развития психики [101].

Б.Г. Ананьев [101], говоря о юношеском возрасте, выделил в нем 2 фазы, одна из которых – ранняя юность – находится на границе с детством, и

отличается неопределенностью положения молодого человека в обществе, при этом юноша осознает, что он уже не ребенок, но вместе с тем еще не взрослый, а другая – юность как таковая – на границе со зрелостью, представляющая собой начальное звено зрелости. Юношеский возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека, вместе с тем студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека.

Выделение студенчества внутри эпохи зрелости/взрослости основано на социально-психологическом подходе. Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования», И.А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развитием высших психических функций, становлением всей интеллектуальной системы [102].

Необходимо отметить, что согласно Мухиной В.С. [103], в различных возрастных классификациях данный период жизни человека называется по-разному: юношеский и начало первого периода зрелого возраста, поздняя юность – ранняя зрелость, юношеский – начало зрелого возраста; как юность, ранняя зрелость, конец юности – ранняя зрелость, поздняя юность, молодежный период. Таким образом, студенчество, как возрастная категория соотносится с этапами развития взрослого человека и ее можно определить как поздняя юность – ранняя зрелость (18-25 лет). Кроме того, В.С. Мухина определяет юность как период от отрочества до зрелости, а возрастные границы от 15 – 16 до 21 – 25. Отличительными чертами этой социальной категории автор называет следующие: ее существование ограничено временем (в среднем 5 лет); труд носит характер систематического усвоения и овладения новыми знаниями, действиями, способами учебной деятельности; знания приобретаются самостоятельно [103, с. 418-421].

Согласно Малютиной Т.В., если рассматривать студенческий возраст, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к юношескому возрасту или ранней молодости, а в зарубежной психологии ранней зрелости. В психологии период юношества характеризуется достижением нового уровня развития внутренней позиции, самосознания и самоуважения, в этом возрасте происходит активное становление личности, построение образа мира, прогнозирование своего места в этом мире, планирование своего будущего и способов самоосуществления [104]. В среднем, большинство авторов нижней границей юношеского периода считают 16-17 лет, когда приобретается первичная социализация. Верхним пределом называются 24-25 лет, на который приходится завершение социализации, т.е. усвоение профессиональных, семейных, культурных функций [104, с. 129-133].

В концепции А. Н. Леонтьева: «личность создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей предметной деятельности», таким образом, на первый план выступает категория деятельности субъекта. Развитие личности строится как процесс взаимодействий множества деятельностей, вступающих в иерархические отношения между собой, важное место в них занимают и субъектные проявления в частности в вопросе поликультурности. Процесс становления личности по А.Н. Леонтьеву есть процесс «становления связной системы личностных смыслов», а смысловой окрас поликультурного аттитюда бесспорно должен быть одним из ключевых и коренных звеньев. А. Н. Леонтьев акцент делает на смене ведущего типа деятельности в юношеском возрасте. В психологических периодизациях Д. Б. Эльконина и А. Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность. Ведущее место занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием [105]. В этой связи саморазвитие, как таковое, и, саморазвитие в поликультурной среде, становится основным мотивом и двигателем деятельности по самосовершенствованию и становлению как личности.

К.А. Абульханова-Славская, рассматривая вопрос возрастных особенностей обращает внимание на работу С.Л. Рубинштейна, который приступая к характеристике личности, обращает внимание на зависимость психических процессов от личности, он отмечает, что любое внешнее воздействие действует на индивида через внутренние условия, которые у него уже сформировались ранее, под влиянием внешних воздействий. В своих работах он отмечает, что именно юношеский возраст является ключевым для возникновения рефлексии как «ценностно-смыслового самоопределения», определения «своего» способа жизни. К.А. Абульханова-Славская, вторя приходит к выводу, что самоопределение выступает как внутренняя детерминация, самодетерминация человека, верность себе, не одностороннее подчинение внешнему. Внешняя, или социальная детерминация действует, преломляясь через внутренний опыт субъекта, через его *ценностно-смысловое ядро личности* [106]. То есть фундамент стремления и сформированность способности к саморазвитию закладываются именно в этот временной промежуток, и в дальнейшем становятся определяющими и ключевыми характеристиками личности как специалиста и профессионала своей отрасли, а также полноценного ответственного и зрелого во всех проявлениях члена общества, способного к постоянному адаптивному самосовершенствованию.

Э. Эриксон, в теории психосоциального развития личности, уделяет главное внимание социальным взаимодействиям в развитии личности, отмечая при этом, что стадии развития человека как динамический процесс охватывают всю его жизнь. В психосоциальной теории Э. Эриксона в период подростничества и юности должна быть решена центральная задача достижения *идентичности*, создания непротиворечивого образа самого себя в условиях множественности выборов (ролей, партнеров, групп общения и т.п.). Ученый отмечал, что юношеский возраст, строится вокруг кризиса

идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификации и самоопределений. Юность, представляющая собой пятую стадию в схеме жизненного цикла Эриксона, считается самым важным периодом в психосоциальном развитии человека: «Юность – это возраст окончательного установления доминирующей позитивной идентичности Эго. Именно тогда будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни» [107].

Касательно проблематики нашего исследования, считаем необходимым отметить также определение, данное учеными В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряковой в психологическом словаре: «...Особо значимым периодом в возрастном развитии личности являются отрочество и *ранняя юность*, когда развивающаяся личность начинает выделять себя в качестве объекта *самопознания* и *самовоспитания*. Первоначально оценивая окружающих, он использует опыт подобных оценок, вырабатывая самооценку, которая становится основой самовоспитания. Но потребность в самопознании (прежде всего в осознании своих морально-психологических качеств) не может быть отождествлена с уходом в мир внутренних переживаний. Рост самосознания, связанный с формированием таких качеств личности, как *воля* и моральные чувства, способствует возникновению стойких убеждений и идеалов. Необходимость в самосознании и самовоспитании порождается, прежде всего, тем, что человек должен осознать свои возможности и потребности перед лицом грядущих изменений в его жизни, в его социальном статусе» [30, с. 194]. Исходя из данной интерпретации, мы видим, что исключительная значимость периода юности коренится в создании адекватного и динамического «видения самого себя» в «зеркале окружающей действительности», при этом окончательно формируется способность личности к «самонастройке» на различные уровни социального взаимодействия, и трансляция и интеграции собственной личностной идентичности в структуру общества с приобретением потенциала для дальнейшего развития через инструменты личностной рефлексии.

В.С. Мухина утверждает, что юность – чрезвычайно значимый период в жизни человека. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свою судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка [103, с. 418-419]. Именно поэтому данный возрастной период представляет собой особо значимое время, в течение которого необходима целостная целенаправленная деятельность по формированию у обучающихся способностей к рефлексии и саморазвитию в условиях быстро меняющегося и поликультурного общества.

Кроме того, В.С. Мухина особо выделяет юность – как период жизни человека, размещенный онтогенетически между отрочеством и взрослостью, или раннюю молодость, в период которой происходит становление человека

как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации уподобления другим людям, присвоил от них социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и др. [103, с. 419-420].

В юности получает новое развитие механизм идентификации – обособления. Юность может быть столь сензитивна, столь тонка в своих проявлениях к другим людям, что обостряются способности к вчувствованию в состояния других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Идентификация утончает сферу чувствования человека, делая его богаче и одновременно ранимее. В то же время именно в юности обостряется потребность к обособлению, стремление оградить свой уникальный мир от вторжения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлексии укрепить чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание. Обособление как средство удержания дистанции при взаимодействии с другими позволяет молодому человеку «сохранять свое лицо» на эмоциональном и рациональном уровне общения [103, с. 420-421]. Таким образом, данный период жизни характеризуется обострением чувства сопереживания членам окружающего общества с тем, чтобы самоопределиться в плане социальной идентификации, что безусловно образует основу рефлексивного поведения при должном уровне и качестве взаимодействий и взаимоотношений.

По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [108, с. 324], в период юношества центральной проблемой становится нахождение молодым человеком индивидуальных особенностей (отношение к своей культуре, к социальной реальности, к своему времени), авторство в становлении своих способностей, в определении своего собственного взгляда на жизнь. «Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения, объективируя многие свои качества как «Я», человек становится ответственным за собственную субъектность, которая зачастую складывалась не по воле и без ведома ее носителя. Этот мотив пристрастного и неустанного рассекречивания собственной самости, переживание чувств утраты прежних ценностей, представлений, интересов и связанное с этим разочарование и позволяет квалифицировать этот период как критический – кризис юности [108, с. 324]. Ученые [108, с. 324] связывают кризис юности со становлением авторства в собственной жизни (17-21 год), со вступлением в самостоятельную жизнь, усматривая в кризисе юности как негативные, так и позитивные стороны. Негативные моменты связаны с утратой налаженных форм жизни – взаимоотношений с другими, способов и форм учебной деятельности, привычных условий жизнедеятельности и т.п. и вступлением в новый период жизни; позитивные – с новыми возможностями становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования. Иными словами, юность – это время

выбора жизненного пути, работа по выбранной специальности (поиск ее), учеба в вузе, создание семьи, для юношей – служба в армии. В юности происходит овладение профессией, появляется возможность создания своей семьи, выбор стиля и своего места в жизни.

Юность, по мнению В.И. Слободчикова, - завершающая стадия ступени персонализации. «Главные новообразования юношеского возраста – саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни» [109].

Л.И. Божович в своей концепции развития личности в качестве системообразующего признака структуры личности рассматривает «внутреннюю позицию личности» или ее направленность. Ведущая сфера в структуре личности, по его мнению, – это аффективно-потребностно-мотивационная сфера. Л.И. Божович в описании юношеского возраста главное внимание обращает на развитие мотивационной сферы личности: определение своего места в жизни, формирование мировоззрения и на его влияние на познавательную деятельность, самосознание и моральное сознание. Л.И. Божович писала: «Самоопределение, как личностное, так и профессиональное, характерная черта юности. Выбор профессии упорядочивает и приводит в систему соподчинения все его разнообразные мотивационные тенденции, идущие как от его непосредственных интересов, так и от других многообразных мотивов, порождающих ситуацию выбора», «самоопределение ... характеризуется не только пониманием самого себя – своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни» [110].

Как уже отмечалось, этому возрасту свойственны рефлексия и самоанализ. Н.К. Сергеев рассматривает рефлексивность в педагогическом процессе как механизм самоанализа, самоконтроля, осмысления своей деятельности. Только рефлексивный человек обращен к культуре, способен на преобразующую деятельность и на саморазвитие [111]. **Рефлексия** – это «форма теоретической деятельности общественного развития человека, направленная на осмысление собственных действий и законов, деятельность самосознания, раскрывающая специфику духовного мира человека» [112, с. 55], а так же «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; это форма осознания действующим индивидуальным или совокупным субъектом (человеком или общественностью) того, как он действительно воспринимается и оценивается другими субъектами» [113].

Как известно, рефлексия является одной из форм самосознания человека, и занимает важную роль в саморазвитии личности. При этом саморазвитие реализуется внутриличностными факторами, такими как: ценности, цели, воля и рефлексия. Личностная рефлексия обращена на самого человека и приводит к переосмыслению всей его деятельности. Категория «рефлексии», как наивысший уровень самосознания, в научной литературе описывается в терминах самопознание, самоанализ, самооценка, самосовершенствование [114,

115, 116].

Как отмечают многие ученые, самосознание позволяет интегрировать внутриличностные особенности и социальные позиции (внешние, по отношению к личности) в деятельности субъекта. Этим самым обеспечивается личностный рост, в ходе которого человек постоянно связывает себя с тем, что его окружает (проблемы, ценности, задачи). Иначе говоря, самосознание позволяет осмысленно выстраивать пространство и перспективы своего движения. Способы самосознания определяются структурой деятельности. По определению Ф.Энгельса, «...никак не избежать того обстоятельства, что все, что побуждает человека к деятельности, должно проходить через его голову... Воздействие внешнего мира на человека запечатлевается в его голове, отражается в ней в виде чувств, мыслей, побуждений, проявлений воли, словом – в виде «идеальных стремлений» [117, с. 290]. Рефлексия в познавательной деятельности позволяет учащемуся встать на позицию активного субъекта собственной деятельности, помогает реализовать потребности к самоотчету об испытываемых переживаниях, сознанию и самоанализу собственных действий.

По мнению Л.Н. Куликовой [113] в каждом творческом акте человек понимает и познает себя, выходя за пределы автоматически текущего процесса или состояния. Обеспечить выход за эти пределы помогает рефлексия. Опыт рефлексии как компонента саморазвития личности бесспорно важен для дальнейшего самостроительства личности студента: именно рефлексия помогает эмоционально пересмотреть, «пережить» осознаваемые достоинства и недостатки собственной личности, адекватно самоопределяться в обстоятельствах и программировать свои изменения, соответствующие этим отношениям. В процессе рефлексии происходит осознание своего отношения к собственной учебной деятельности, ее результатам, это несет особое удовлетворение – от своей неуспокоенности, осознанного выбора [113].

Анализ научной литературы показал, что развитие рефлексии – это внутриличностный процесс, который определяется динамикой ценностно-смыслового образования в ходе субъективной деятельности. С помощью рефлексии внешние объективные обстоятельства интериоризируются в психике и экстерииоризируются в изменении ею своего «Я», а через него и в новых способах деятельности. Рефлексия, по мнению К.А.Абульхановой-Славской, Г.Алимухамбетовой, В.Г.Куценко, В.А.Сластенина, выполняет регулирующую и управленческую функции в деятельности субъекта. На основе этих функций строится «самопроектирование» субъекта, усвоение и присвоение того, что он считает необходимым иметь в своем «Я» [115].

Самосознание личности, в форме рефлексии составляет ядро личности, в котором ведущие структуры личности приходят к взаимному согласованию и определяют направление деятельности. К таким структурным компонентам относятся *мотивы, установки, ценности, убеждения*. В связи с этим анализ процесса рефлексирования личностью своей деятельности, отвечает на вопросы, отражающие сущность личностной рефлексии: что Я думаю, для чего, как, правильно ли Я думаю, что Я при этом чувствую, как к этому относятся другие, для чего и как Я это делаю, как должно быть в идеале.

Необходимо отметить, что когда человек выступает субъектом своей деятельности, он может объективно проанализировать свои действия и поступки, может продуктивно разрешить назревшие противоречия, может осмыслить свою жизнь, мы говорим о нем, как о человеке с высоким уровнем рефлексии, а значит и с высоким уровнем способности к саморазвитию [118].

В дополнение хотим указать, что в учебнике по возрастной психологии под редакцией В.Е. Ключко приводятся сведения о том, что юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью (неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т.п.), в то же время, чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение общего эмоционального состояния. Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально-личностными свойствами человека, его самосознанием, самооценкой. Происходит становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я» – центральное психологическое новообразование юношеского возраста. В это период складывается система представлений о самом себе, которое независимо от того, истинно оно или нет, представляет собой психологическую реальность, которая влияет на поведение, порождает те или иные переживания. В самосознание входит фактор времени (юноша начинает жить будущим). Все это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, с новой стадией развития интеллекта, с открытием своего внутреннего мира [110].

Безусловным является тот факт, что главным приобретением юности является – открытие своего внутреннего мира, его обособление от взрослых. Внешний мир начинает восприниматься через себя. Появляются склонность к самоанализу и потребность систематизировать, обобщать знания о себе, возрастает волевая регуляция, проявляется стремление к самоутверждению, происходит самооценка внешности, происходит развитие одной из важных психологических характеристик юности – самоуважения, может возникать и наблюдаться расхождение между идеальным и реальным «Я», особенно при значительном ценностном разрыве в социуме.

М.С. Каган на основе морфологического анализа деятельности как субъект – объектного отношения, выделил «ценностно-ориентационную» деятельность как ведущую для фазы юности, тем самым подтвердив смысло- и ценностно-поисковый смысл данного возрастного кризиса [119]. Поэтому личностная интеграция завершается именно кризисом юности (17 – 21 год), что оказывается началом становления авторского подхода к определению и реализации своего собственного взгляда на жизнь и на выбор индивидуального образа жизни. Начало уровня субъектности видится в формировании реальных жизненных планов, активном освоении профессиональной деятельности, социальной роли взрослого, поиска спутника жизни. Наиболее активно субъектность человека развивается в период молодости (19 – 28 лет) – период активного социального и профессионального развития, когда происходит познание себя в профессиональных ролях, преодолении жизненных трудностей. Мотивы, связанные с будущим, начинают побуждать учебную деятельность.

Проявляется большая избирательность к учебным предметам. Основной мотив познавательной деятельности – стремление приобрести профессию [120].

В 1970 году Уильям Пери (William Perry) провел исследования, полученные результаты представляют доказательства существования стадий когнитивного развития. Проведённый эксперимент показывал, как студенты переходят от базового дуализма (например, истина против лжи) к терпимости ко многим конкурирующим точкам зрения (концептуальный релятивизм) и далее к самостоятельно выбранным идеям и убеждениям. Пери считал этот аспект интеллектуального развития характерной особенностью периода ранней взрослости [121]. Студенческий возраст имеет свои когнитивные особенности. Рассматривая его как одну из самостоятельных и первых стадий ранней взрослости, У.Перри проследил закономерности изменения интеллектуальных характеристик студентов в процессе учебы и выделил следующие стадии изменений мышления студентов. *Первая* стадия характеризуется поиском истины и стремлением к знанию. Свой образовательный опыт и окружающий мир студенты интерпретируют дуалистическим образом. Мир для них хороший или плохой. Студенты на этой стадии считают, что задача преподавателей – учить, а задача студентов – добросовестно учиться. На *второй* стадии студенты уже осознают и признают разнообразные мнения и противоречивые точки зрения. Приходит осознание того, что к одному и тому же явлению можно подойти с разных сторон. На *третьей* стадии возникает потребность сформировать свое мнение. Студенты готовы брать ответственность на себя за выбор своих целей, ценностей, образа жизни. Эта цепочка изменений в мышлении студентов: дуализм – терпимое отношение к различным точкам зрения – формирование собственной позиции, – является, по мнению У.Перри, типичным образцом интеллектуального развития периода ранней взрослости [122, с. 411]. Данные выводы ученого приводят нас к заключению о том, что в процессе образовательной деятельности возможно реализовать обучение студентов чувствованию и впитыванию культуры представителей других национальностей поликультурного общества и обучить уважительному толерантному и солидарному отношению к их культурным ценностям.

В психологической энциклопедии приводится мнение, что в процессе обучения в вузе студенты должны приобрести умение самостоятельно открывать для себя изучаемые явления, то есть овладеть той степенью самостоятельности мышления, которая делает человека первооткрывателем и потому может стать надежным фундаментом всей последующей продуктивной деятельности специалиста [122]. На наш взгляд, именно эта особенность может быть заложена в основе саморазвития как такового, и саморазвития в поликультурной среде в том числе.

Д.А. Донцов и М.В. Донцова отмечают тот факт, что юность представляет собой решающий этап формирования мировоззрения. Мировоззрение, это не только система знаний и опыта, но и система убеждений, переживание которых сопровождается чувством их истинности, правильности. Поэтому мировоззрение связано с решением в юности смысловых проблем. Явлений действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его

собственным отношением к ним. Мировоззренческий поиск включает социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы социальной общности (социальной группы, нации и так далее), выбор своего будущего социального положения и способов его достижения [120].

При этом, согласно мнению Е.Е. Сапоговой, фокусом всех мировоззренческих проблем становится проблема смысла жизни («Для чего я живу?», «Как жить?»). Юноша ищет глобальную и универсальную формулировку «служить людям», «приносить пользу». Его интересует не столько вопрос «Кем быть?», сколько «Каким быть?», а также гуманистические ценности (он готов работать в системе социальной защиты), общественная направленность личной жизни (борьба с наркоманией и т.п.), широкая социальная благотворительность, идеал служения [123, с. 357-358].

Юношеский возраст также считается решающим временем в нравственном становлении человека. В сознании возникает множество противоречий между «хочу» и «надо», «можно» и «нельзя», «для себя» и «для других». Постоянно сталкиваясь, эти противоречия осложняют моральный выбор личности и могут приводить к неожиданным результатам: стеснительности, развязанности, потребительству, цинизму, легкомыслию. Юность – период роста социальной активности. Юноши и девушки хотят быть активными соучастниками строительства общества. Романтизм, стремление к идеальному, побуждает браться за большие дела. Если они не видят результатов своего труда, наступает апатия. Для молодежи возможно проявление самостоятельности в общественной работе. Как только они перестают быть самостоятельными, теряется всякий интерес, взросление задерживается. В период юности наступает расцвет развития самосознания, юноши определяют в свои интересах, ценностях, целях, жизненных приоритетах, тем самым выбирают и намечают путь для саморазвития.

Федосова И.В. [124], ссылаясь на работу Дзугкоевой М.Г., указывает на то, что в юношеском возрасте, можно выделить следующие основные достижения, новообразования, соотносимые с этим возрастным периодом:

- усвоение мужской или женской роли, подготовка к семейной жизни, вступление в брак;
- формирование социальной ответственности и готовности вхождения в новые социальные общности;
- «примеривание» различных социальных ролей и обретение личностной идентичности;
- становление интеллектуальной системы и ее дальнейшее развитие, связанное с вхождением в широкий социум; рефлексия, способность мысленного обращения к своим собственным мыслям, теоретизирование, идеализация; способность различать противоречия в словах, действиях, поступках;
- стремление к самореализации и индивидуализации [124].

Как уже было отмечено, период юношества – это период студенчества. В связи с этим, И.А. Зимняя приводит мнение, что в социально-психологическом плане студенчество «отличается наиболее высоким

образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры, наиболее высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество – это социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости» [102, с. 164].

Студент рассматривается как активный субъект процесса обучения в русле личностно-деятельного подхода (И.А.Зимняя), что означает равно-партнерские отношения между группой студентов и преподавателем. Кроме того, характеристика студента включает также формирование относительной экономической самостоятельности, отход от родительского дома, часто создание собственной семьи. И при этом резко возрастает аспект самостоятельности, самости, то есть приходит осознание и четкая идентификация значимости собственной траектории развития во всех сферах и смыслах [102, с. 164].

Согласно Крутых Е.В. в общепсихическом плане студенческий возраст является активным периодом психического, личностного, интеллектуального развития, интенсивной социализации человека. В психологии выделяют следующие особенности этого возраста: 1. «зрелость в умственном, нравственном отношении»; 2. убежденность; 3. чувство нового; 4. смелость, решительность; 5. способность к увлечению; 6. оптимизм; 7. самостоятельность; 8. прямолинейность; 9. критичность и самокритичность; 10. самооценка противоречива, что вызывает внутреннюю неуверенность, часто сопровождающуюся резкостью и развязностью; 11. скептическое, критическое, ироническое отношение к преподавателям и режиму учебного заведения; 12. сохраняются максимализм и критичность, отрицательное отношение к мнению старших; 13. неприятие лицемерия, ханжества, грубости, стремления воздействовать окриком; 14. пик интеллектуальных и познавательных возможностей; 15. принятие ответственных решений: выбор и овладение профессией, выбор стиля и своего места в жизни; 16. выбор спутника жизни, создание своей семьи, активность в сексуальной сфере; 17. «кризис идентичности: осуществляется серия социальных и индивидуально-личностных выборов и самоопределений (возможны варианты: «неопределенная идентичность» - человек не выработал своих убеждений, не выбрал профессию, не может построить жизненные планы, страх взросления и перемен, не может мобилизовать себя на какой-то главной деятельности); 18. «долгосрочная идентификация» - жизненные выборы и решения сделаны не самостоятельно, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету; 19. «этап моратория» - этап кризиса самоопределения, выбор из многочисленных вариантов развития единственного своего; 20. «достигнутая идентичность (человек перешел от поиска себя к практической самореализации)»; 21. «самомятение, беспечность, а порой и бездумное отношение к здоровью и жизни»; 22. рационализм; 23. поиск оптимального смысла жизни; 24. выравниваются темпы развития отдельных сфер личности.

Кроме того, период студенчества – это время наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и

интеллекта. Укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Растет интерес к моральным проблемам: образу жизни, долгу, любви, верности и др. Студенческий период дает возможность молодому человеку осмыслить выбор своего жизненного пути.

Обобщив, Т.В. Малютина приходит к выводу о том, что в юношеском возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни. Важнейшим новообразованием этого периода является развитие самообразования, то есть самопознания, а суть его – установка по отношению к самому себе: открытия своего Я, представление о своей индивидуальности, своих качествах и сущности самооценка, самоуважение. Кроме того, важнейшим психологическим процессом в юношеском возрасте, является становление самосознания, в частности, устойчивого образа Я, что характерно для юношеского возраста, который представляет собой особый период онтогенеза. Также важным новообразованием юношеского возраста является появление жизненных планов, а в этом проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла [104, с. 132].

Относительно проблемы саморазвития в возрастной перспективе для нас представляют интерес работы российских ученых М.А. Фризен [125] и С.В. Яремчук [126].

Так, М.А. Фризен [125] выделяет несколько этапов, через которые проходит саморазвитие личности:

- в *младшем школьном возрасте* происходит предобразование процесса саморазвития: в процессе активного самооценивания формируется его психологическая база;

- в *подростковом возрасте* на основе складывающегося логического мышления начинает активно функционировать рефлексия, закладывается основа самопонимания, самоопределения личности;

- в *ранней юности* складывается мировоззрение личности, вырабатываются жизненные принципы, появляется стремление реализовать себя. Таким образом, полноценное функционирование саморазвития возможно только в юношеском возрасте, когда сложились все необходимые компоненты саморазвития.

Как видно из периодизации представленной М.А. Фризен, становится очевидным факт того, что именно юношеский период представляет собой тот возраст, в котором и происходит интенсификация саморазвития личности учащегося, то есть студенческий период является периодом становления и развития процесса саморазвития, как такового, и саморазвития в условиях поликультурной среды, в частности.

При изучении стремления к саморазвитию, С.В. Яремчук [126] была обнаружена специфика целей самоизменения в разных возрастных группах. Для *школьников* наиболее характерными являются желания, связанные с изменением непсихологических характеристик (внешность, цвет волос, рост,

нос, стиль одежды, здоровье и пр.). Физическое тело первым осознается как орудие (эффективное или неэффективное) удовлетворения потребностей, хотя изменение собственных физических параметров менее подвластно человеку по сравнению с его же психологическими характеристиками. Видимо, именно осознание этого факта приводит к тому, что уже с 17 лет акцент смещается на психологические характеристики. Большая часть *студентов* уже ориентирована на изменение своих личностных особенностей и поведения, но эта ориентация первоначально носит генерализованный, недифференцированный характер. В юношеском возрасте на вопрос «Что бы вы хотели изменить в себе?» самым распространенным является ответ «Характер». В этом высказывании цель изменения себя еще слабо операционализирована. Хотя это и является шагом вперед по сравнению с подростковым возрастом, здесь еще нет эффективной побудительной силы для изменения себя из-за недостаточной конкретности, контекстуализации и адекватности формулировки. У *взрослых* людей формулировки становятся более конкретными, и наибольшее распространение получает стремление к избавлению от какой-либо черты («не лениться», «побороть чувство страха», «убрать вспыльчивость, капризность, обидчивость, скромность», «избавиться от вредных привычек» и т.д.). Вместе с тем увеличивается и доля желаний усовершенствовать уже имеющиеся особенности и приобрести что-то новое («стать более открытым и общительным», «еще быстрее принимать решения», «быть спокойнее и терпимее», «быть уверенной в себе, целеустремленной, научиться регулировать свои эмоции» и т.д.).

Таким образом, С.В. Яремчук приходит к выводу, что можно обнаружить следующий путь, который проходит человек как автор саморазвития. От осознания своего физического тела как средства удовлетворения потребностей (и соответственно цели самоизменения) к осознанию своих психологических особенностей, сначала в более общем виде, а затем во все более и более конкретизированном [126, с. 53-60]. При этом, очевидным является тот факт, что именно ориентированность студентов на изменение своих личностных особенностей и поведения, становится ключевым рычагом и механизмом, способствующим привитию студентам ценностей поликультурного взаимодействия и толерантного и солидарного отношения.

Хотелось бы также отметить труды отечественных ученых К.Б. Жарикбаева [127], О.С. Сангилбаева [130] и А.Р. Ерментаевой [128; 129], рассматривающих образовательную деятельность с субъектных позиций студентов, а также динамики личностного развития.

Ученые К.Б. Жарикбаев и О.С. Сангилбаев в энциклопедическом словаре приводят определение понятию личность как конкретного лица, осуществляющего независимую деятельность в качестве субъекта, который имеет свое собственное направление развития, видение, веру, интерес, потребности, точку зрения; кроме того, ведущий социальную жизнь, имеющий собственный особый образ и смысл жизни, определяемые социальными условиями; формирующийся в окружающей среде, общественных отношениях с людьми и системе взаимодействия с культурой [127]. Из приведенного определения нам становится ясно, что в рамках бинарной системы «человек-

среда» мы имеем дело с развитием полноценной способности к эффективному «самотворчеству» для перманентного формирования личностных качеств, что на наш взгляд выходит на первый план именно в период студенчества, поскольку жизнь вчерашнего школьника с приобщением к вузовской организации становится значительно многограннее и уже включает разносторонние проявления и в личностном развитии студента, и в его социальной жизни.

По мнению А.Р. Ерментаевой, образование – это процесс целенаправленного совместного обучения, воспитания и развития в зависимости от потребностей личности и общества [128, б. 48]. Мы согласны с этим определением, и, считаем что именно юношеский период, а именно студенчество, ведет к большей осознанности взаимосвязи личностного и профессионального развития с потребностями общества, и ведет к внутренней перестройке личности студента на волну соответствия требованиям общества и тенденциям времени, и именно таким образом устанавливается согласованность личностного развития и рефлексии социального взаимодействия. Ученый рассматривает субъектность в качестве ценностного отношения личности к себе и к окружающим, как способность к постоянному совершенствованию взаимодействия, общения и деятельности [129]. Мы полностью согласны с данным мнением, и, оперируя им, рассматриваем субъектность как базовую устойчивую и универсальную позицию личности, ведущую ее к созидательной жизнедеятельности.

По мнению другого отечественного ученого О.С. Сангилбаева, в меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества выпускника как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность, а будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить [130]. Мы согласны с этим мнением, и считаем очевидным, что именно студенческий период обучения, и юношеский возраст как переходный период к взрослости, дает возможность будущим специалистам адаптивно развить все необходимые качества самостоятельности, с том числе и способность к саморазвитию, которые являются первостепенными по значимости для современного динамически-развивающегося мира.

Подводя итоги, необходимо отметить, что на каждом возрастном этапе, саморазвитие отличается по степени осознанности, прилагаемых волевых усилий, по вариациям деятельности и функциональным особенностям. Именно в юношеский период идут значимые преобразования по разным сферам развития, в частности, в сфере психических новообразований – окончательно формируется интеллектуальный аппарат (осмысленное конструирование мировоззрения и системы ценностей), появляется потребность в сознательном самосовершенствовании; в социальном развитии – происходит обогащение

ценностных ориентиров, отношений и установок; в биологическом развитии – завершается физиологическое созревание. Кроме того, юношеский возраст, в общем выступает как период перехода от детства к взрослости, сопровождаемый рядом вышеперечисленных изменений по сферам развития личности, которые позволяют ей выйти на качественно новый этап саморазвития, при этом этот этап является очень важным как возраст формирования и развития социальной рефлексии и средовой адаптивности личности во всех сферах жизнедеятельности. Все эти процессы, безусловно, становятся предпосылками и условиями саморазвития студентов. Таким образом, именно в студенческом возрасте актуализируется и активизируется сознательное включение и интеграция личности студента в процесс саморазвития в условиях поликультурной среды.

1.4 Понятие саморазвития студентов в условиях поликультурной среды

Рассмотрев понятия саморазвития как процесса и как результата, мы определили значимость данного вопроса для науки, кроме того, мы рассмотрели также возрастные предпосылки саморазвития в юношеский период и пришли к выводу об обоснованности акцентирования данного вопроса именно в студенческом возрасте, также мы изучили понятие поликультурной среды ВУЗа и ее особенности, однако проблематика нашего исследования затрагивает непосредственно интегративность данных понятий, а именно саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды.

Необходимо отметить, что в ряде нормативных документах, как отечественных, так и международных, особенно отмечается тенденция к необходимости рассмотрения данной проблемы, и повсеместного внедрения ее практических решений.

Так, текст Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [131] гласит о том, что: «базовый принцип нового содержания образования – создание в каждой школе гуманной образовательной среды, стимулирующей развитие нравственно-духовных качеств личности: самопознания, самоопределения и самореализации. Будет достигнут высокий уровень нравственно-духовной культуры в организациях образования и семьях. Все дети, учащиеся, студенты и педагогические работники будут владеть основами самопознания, развития общечеловеческих ценностей. ГОСО будет ориентирован на результаты, обеспечивающие личное саморазвитие, самостоятельность в приобретении знаний, формирующие коммуникативные навыки, умения управлять информацией и технологиями, решать проблемы, предприимчивость и креативность», то есть, становится очевидным тот факт, что все принимаемые Государством меры ориентированы на провозглашение стандартов XXI века – века Интеллектуальной Революции, осуществление и содействие которой безусловно невозможно без развития у образованной нации способности к самостоятельности и к саморазвитию во всех сферах жизнедеятельности в поликультурной динамично развивающейся среде.

Вопросам поликультурности и саморазвития в поликультурных условиях придается большое значение не только в отечественных регулирующих документах, но и в международном сообществе, где принято признание высокого статуса и важности вопросов культурного разнообразия и развития. Принято большое количество международных соглашений и договоров. Так, Статья 1, пункт 1 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах [132], гласит: «Все народы имеют право на самоопределение. В силу этого права они свободно устанавливают свой политический статус и свободно обеспечивают свое экономическое, социальное и культурное развитие». Кроме того, в Статье 15, оглашено следующее: «1. Участвующие в настоящем Пакте государства признают право каждого человека на: а) участие в культурной жизни; б) пользование результатами научного прогресса и их практического применения; в) пользование защитой моральных и материальных интересов, возникающих в связи с любыми научными, литературными или художественными трудами, автором которых он является. 2. Меры, которые должны приниматься участвующими в настоящем Пакте государствами для полного осуществления этого права, включают те, которые необходимы для охраны, развития и распространения достижений науки и культуры. ... 4. Участвующие в настоящем Пакте государства признают пользу, извлекаемую из поощрения и развития международных контактов и сотрудничества в научной и культурной областях» [132]. Все вышесказанное, говорит о том, что вопросам культурного развития в мировом сообществе придается самое большое внимание.

Кроме того, Генеральная Ассамблея ООН, *подчеркивая*, что постоянное поощрение и осуществление прав лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам, в качестве неотъемлемой части развития общества в целом и в демократических рамках на основе верховенства закона способствовало бы укреплению дружбы и сотрудничества между народами и государствами, *провозглашает* Декларацию о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам [133], которая безусловно является важнейшим международно-признанным документом, провозглашающим равенство и ценность мировых культур.

Также, Генеральная Ассамблея ООН и Государства – члены Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, на двадцать восьмой сессии Генеральной конференции в Париже 25 октября – 16 ноября 1995 года, ... *памятуя о том*, что Устав Организации Объединенных Наций гласит: «Мы, народы Объединенных Наций, преисполненные решимости избавить грядущие поколения от бедствий войны ... вновь утвердить веру в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой личности ... и в этих целях проявлять терпимость и жить вместе, в мире друг с другом, как добрые соседи», *напоминая*, что в Преамбуле Устава ЮНЕСКО, принятого 16 ноября 1945 года, подчеркивается, что «мир должен базироваться на интеллектуальной и нравственной солидарности человечества», *напоминая также*, что во Всеобщей декларации прав человека провозглашается, что

«каждый человек имеет право на свободу мысли, совести и религии» (статья 18), «на свободу убеждений и на свободное выражение их» (статья 19) и что образование «должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами» (статья 26), ... приняли и торжественно провозгласили Декларацию принципов терпимости [134], которая установила первоочередную важность и значимость толерантности в образовании и во взаимодействии субъектов образования.

Казахстан признает и ратифицировал все международные договоренности, относящиеся к провозглашению ценности мира и культурного разнообразия планеты. При этом, в нашей стране собственные программы, провозглашающие и учитывающие принцип устойчивого развития, также принимаются с учетом международных и мировых тенденций развития человечества.

Говоря о саморазвитии студентов в условиях поликультурной среды, мы придерживаемся средового подхода Ю.С. Мануйлова. По мнению ученого, средовой подход в воспитании в существующей трактовке является способом познания и развития личности обучающегося. Он представляет собой систему действий со средой, превращающих ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата [135]. При этом ученый рассматривает среду с субстанциональной точки зрения, утверждая, что она представляет собой совокупность ниш и стихий, среди которых и во взаимодействии с которыми протекает жизнь учащихся.

Ниже в таблице 2 мы приводим краткий обзор составных компонентов среды, которые по мнению автора являются универсальными, и отличаются между собой, только составным «наполнением» или специфическим средовым контентом данных компонентов. В этой же таблице, мы включили краткое описание специфических для нашего исследования компонентов.

Таблица 2 – Структура среды Ю.С. Мануйлова с включенным описанием структурных компонентов, согласно проблематике нашего исследования

ЛИЧНОСТЬ, КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ			
СТИХИЯ	НИША	ОБРАЗ ЖИЗНИ	СРЕДООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ
1	2	3	4
Неорганизованная, нечем не сдерживаемая сила, действующая в природной и общественной среде в виде того или иного социального движения, информационного потока, волны интереса к чему либо, ярко обнаруживаемого стремления к какому-	Это определенное пространство возможностей, позволяющее учащимся удовлетворять свои потребности. Ниши условно подразделяются на: – <i>природные</i> , – <i>социальные</i> , – <i>культурные</i> . Например – музыкальное	Способ бытия, или «со-бытия бытия», в значении ряда слов, несущих префикс "СО": – сотрудничество, – состязание, – соперничество, – созидание, которые являются в то же время переменными образа жизни.	Понятие « действие » рассматривается как рабочий ход движения к чему-либо, ход, который может быть изучен со стороны содержания, способа осуществления, способа выражения. В работе действия подразделяются на <i>диагностические</i> , <i>проектировочные</i> и <i>воспитательный результат</i> . Последние делятся на " <i>стратегические</i> ",

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
либо действию, колебаний настроения, возбуждающих импульсов, захватывающих и прочих вибраций. Характеристиками стихии являются: 1 <i>сила и характер влияния</i> (позитивный - негативный), 2 <i>область распространения, форма проявления</i> (открытая - скрытая), 3 <i>фронт движения</i>. Стихия обладает принуждающей, подчиняющей силой, она детерминирует выбор учащимися возможностей своего саморазвития. Номинация стихий не поддается классификации.	произведение, дружеская компания, учебная деятельность, телевизионная программа, деньги, жизненная философия, уголок природы, комната в квартире, любимая вещь.		"тактические" и "операциональные": - <i>Стратегические</i> действия направлены на восстановление, воспроизводство, востребование, воссоздание и т.д. тех или иных ценностей ("Вос-"). - <i>"Тактические"</i> действия подразделяются на порождающие, сдерживающие (упреждающие), поддерживающие и разрушающие. - <i>"Операциональные"</i> входят в содержание вышеперечисленных действий и представлены преимущественно глагольным рядом слов с приставкой "О" - оформление, ознакомление, оценивание.
Согласно проблематики нашего исследования по аналогии с вышеприведенными компонентами, нами выделены нижеследующие специфические для нашего исследования компоненты:			
Условно-определяемые: - Непосредственный состав контингента учащихся студентов - тенденции общественных поликультурных взаимодействий	Ниша в рамках ВУЗовской поликультурной среды в большей степени может быть определена и классифицирована как социо-культурная, в отличие от природной, при этом нести явный учебный и профессионально-значимый характер.	Абсолютный приоритет синергетического СО-вместного СО-трудничества участников поликультурного взаимодействия с проявлением толерантности и солидарности по отношению ко всем участникам взаимодействия.	В совокупности весь комплекс обозначенных действий имеет место в ходе ведения всей экспериментальной работы соискателя, и имеет различные проявления, в зависимости от поставленных задач и периода проведения исследования.

Таким образом, в данной таблице мы приводим те специфические особенности поликультурной среды ВУЗа, которые должны учитываться в образовательном процессе.

Возвращаясь к рассмотрению саморазвития студентов в условиях поликультурной образовательной среды, в отечественной научной мысли, мы находим значимое для нашего исследования мнение ученого Ж.И. Намазбаевой, которая утверждает, что: «поскольку модернизацию любого общества могут производить лишь люди активные, творчески способные к самореализации и самосовершенствованию, то социальные изменения в нем не возможны без признания обществом человека как высшей ценности...» [80, с. 5], что в свою очередь позволяет нам сделать вывод, что способность к саморазвитию в поликультурном обществе является ключевым компонентом к развитию самого общества. Ученый, вслед за идеями Л.С. Выготского, придерживается позиции формирования человека с точки зрения соотношения его аффекта и интеллекта, то есть образования и развития его не только с односторонних позиций интеллектуального развития, но и с позиций учета эмоционально-потребностной сферы, через анализ его эмоционально-мотивационной стороны и осмысление социально-психологической адаптации. Кроме того, Намазбаева Ж.И. провозглашает стремление к самоактуализации в качестве высшей потребности поликультурной личности, что на наш взгляд процессуально реализуется через процесс саморазвития в поликультурной среде [80, с. 8-9]. В этой связи автором отмечается также острая необходимость в переходе от усвоения предметных знаний на психологические способы саморазвития молодежи [80, с. 13].

Ж.И. Намазбаева подчеркивает, что в развитии *поликультурной личности* особое место принадлежит культуре. Основываясь на трудах Л.С. Выготского, ученый приходит к выводу, что: «... мир человека есть способ организации и развития его жизнедеятельности в определенной культурной форме в имеющемся культурном пространстве. Человеческая психика порождает культуру, а культура оказывает влияние на формирование и развитие психики. Человек усваивает способы взаимоотношений с окружающим миром. Это основывается на представлениях, сложившихся о нем в процессе овладения культурным опытом. Вследствие такой деятельности мы присваиваем высшие ценности культуры своего и других народов. ... становление современного человека как личности необходимо рассматривать как процесс приближения к идеалам культуры.» [80, с. 16-18]. Также, автор указывает на тот факт, что кросс-культурная психология Казахстана должна решать задачу экспериментального изучения влияния культурных факторов на психические свойства личности, поскольку никакие изменения в обществе невозможно осуществить без изменения психологии и сознания людей. Ученый видит будущее науки в межкультурном взаимодействии, при котором будет формироваться новое качество культуры, науки и жизни, а будущее Казахстана в формировании поликультурных личностей на основе культурного наследия Казахстана. Мы полностью согласны с данным мнением, и на его основании приходим к выводу о том, что в идеале результатом саморазвития студентов в условиях поликультурной среды может являться способность студентов к саморазвитию в условиях поликультурной среды, а также развитие более сложного новообразования – поликультурной личности студента.

По мнению ученого А.Г. Асмолова, *поликультурная личность* осознает социокультурное многообразие окружающего мира, характеризуется непрерывным личностным ростом и идентичностью, не имеющей жестких границ, что на наш взгляд представляет собой неоспоримое преимущество и выступает катализатором саморазвития личности человека и студента, в частности. Социокультурное развитие такой личности происходит за границами национальных, расовых, гендерных, профессиональных и других культур; но не вне этих культур, а на выходе из своей культуры и на перекрестках с другими. Такая личность не строит жестких барьеров между своим и чужим личностным и культурным контекстом, ее ценности, установки и взгляды находятся в непрерывном развитии; она оценивает ситуации не сравнивая одну с другой, а исходя из контекста и самой ситуации [76].

Говоря о развитии личности как таковой, в работе Л.Д. Столяренко и В.Е. Столяренко [136] мы находим характеристику пяти потенциалов видового строения человеческой деятельности, из которой строится структура личности, а именно: гносеологический (познавательный) – потенциал, определяемый познавательной деятельностью человека, а также объемом и качеством информации, которой располагает личность; аксиологический (ценностный) – потенциал личности, определяемый приобретенной ею в процессе социализации системой ценностных ориентации в нравственной, политической, религиозной, эстетической сферах, т.е. ее идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями; творческий – потенциал личности, определяемый полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действию, созидательному или разрушительному, продуктивному или репродуктивному, и мерой их реализации той или иной сфере; коммуникативный – потенциал личности, определяемый мерой и формами ее общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми, и выражаемых в системе социальных ролей; художественный – потенциал личности, определяемый уровнем, содержанием, интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет [136].

Исходя из выделенных авторами пяти потенциалов видового строения человеческой деятельности, мы считаем оправданным и целесообразным их включение в процесс сознательного саморазвития в условиях поликультурной среды в качестве форм и механизмов для непосредственной образовательной и воспитательной деятельности. Однако для этого необходимо интегративное включение в каждый из перечисленных потенциалов максимально возможного процента поликультурного контента, то есть их насыщение культурным разнообразием для дальнейшего саморазвития учащимися их личностного потенциала.

Кроме вышеописанных потенциалов, в общем виде развитие личности может быть представлено как процесс и результат вхождения человека в новую социокультурную среду. В психологическом словаре мы находим информацию о том, что если индивид входит в относительно стабильную социальную общность,

он при благоприятно складывающихся обстоятельствах проходит три фазы своего становления в ней как личности:

- Первая фаза – адаптация – предполагает усвоение действующих ценностей и норм, и овладение соответствующими средствами и формами деятельности и тем самым до некоторой степени уподобление индивида другим членам этой общности. В данной фазе на наш взгляд превалирует познавательный элемент, с последующей «примеркой» на себя познанных новых культур и социокультурных ролей. Кроме того, данная примерка в дальнейшем переходит в стадию «принятия» и «абсорбции» примеренных культур и ролей. Мы видим здесь много общего с толерантностью и эмпатией, ведущих человека к пониманию и принятию различий.

- Вторая фаза – индивидуализация – порождается обостряющимися противоречиями между необходимостью «быть таким, как все» и стремлением индивида к максимальной персонализации. На наш взгляд в данной фазе потенциально может «дать о себе знать» яркая национальная идентичность, в случаях резкого неприятия различий с другими культурами и при возникновении сильных противоречий с представителями других культур. Не исключено возникновение резкого отторжения при больших и существенных расхождениях в культурных кодах на почве ценностных расхождений, и возникновения националистических тенденций восприятия «других - чужих» культур, однако на наш взгляд такого рода противоречивые и резкие отрицательные реакции могут возникнуть только лишь при полном отсутствии «точек соприкосновения», при полной противоположности культурных ценностей вместе с неготовностью человека к их адекватному восприятию и принятию.

- Третья фаза – интеграция – определяется противоречием между стремлением индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те его особенности, которые способствуют ее совершенствованию, и тем самым развитию его самого как личности. В случае, если противоречие не устранено, наступает дезинтеграция и, как следствие, либо изоляция личности, либо ее вытеснение из общности, либо деградация с возвратом на более ранние стадии ее развития [30, с. 193]. Однако, поскольку общеизвестно, что дезинтеграция на почве культурных различий может привести к серьёзным конфликтным ситуациям, подобного рода отрицательные и обратные процессы недопустимы, и именно поэтому образовательные системы во всем мире обязаны подготовить будущих граждан к обоюдо-обогащающему взаимодействию, при котором «самость» личности не будет противопоставляться культурно-разнообразному поликультурному обществу, а поликультурное общество будет способно принять личность с ее индивидуальными неповторимыми особенностями.

Когда индивиду не удастся преодолеть трудности адаптационного периода, у него возникают качества конформности, зависимости, робости, неуверенности. Если на второй фазе развития индивид, предъявляя референтной для него группе личностные свойства, характеризующие его индивидуальность, не встречает взаимопонимания, то это может способствовать формированию

негативизма, агрессивности, подозрительности. При успешном прохождении фазы интеграции в высокоразвитой общности у индивида формируются гуманность, доверие, справедливость, требовательность к себе и другим и т. п. В связи с тем что ситуация адаптации, индивидуализации, интеграции при последовательном или параллельном вхождении индивида в различные группы многократно воспроизводится, соответствующие личностные новообразования закрепляются, складывается устойчивая структура личности [30, с. 194].

Исходя из вышеприведенной последовательности процесса социализации личности, становится очевидным, что именно межличностные взаимоотношения в обществе становятся одним из ключевых решающих звеньев становления личности. Разнородность общества, неспособность человека к адекватному взаимодействию с его участниками может негативно сказаться на социализации и реализации личностного развития. Данные процессуальные фазы социализации являются регуляторами социального взаимодействия человека безотносительно факта поликультурности общества, который потенциально может стать усугубляющим негативным фактором безуспешной социализации, в случае отсутствия учета и правильного включения данных кросс-культурного, межкультурного, поликультурного взаимодействий. Единственным решением в подобной ситуации смогут стать сформированные механизмы регуляции, реализованные в способности к саморазвитию в поликультурной среде.

Для нашего исследования интерес представляет утверждение из психологического словаря относительно влияния социокультурной среды, которая представляет собой источник, питающий развитие личности, а не «фактор», непосредственно определяющий поведение. Будучи условием осуществления деятельности человека, она несет те общественные нормы, ценности, роли, церемонии, орудия, системы знаков, с которыми сталкивается индивид. Подлинными основаниями и движущей силой развития личности выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности в мире людей, приобщение ее к культуре [30, с. 193]. Мы видим решение проблемы совместной деятельности в созидательном совместном труде, или сотрудничестве, которое должно проявляться повсеместно и, которое безусловно имеет место и в педагогической практике.

Так, отечественный ученый Н.Н.Хан, рассматривая проблему сотрудничества в педагогическом процессе, определяет, что «... от позиции учителя, знания им сущностных характеристик личности, его ориентации на развитие личности ... зависит раскрытие потенциальных возможностей, способностей учащихся через разрешение противоречий во взаимодействии с другими участниками, субъектами педагогического процесса» [137, с. 53]. Именно при таком взаимодействии и возникает созидательный процесс развития и саморазвития студентов в образовательном процессе, который непосредственно ведет к присвоению и приобщению к культурному фону данного взаимодействия.

Интересное утверждение мы находим у В.Н.Максимовой, которая утверждает что, «эффективность системы поликультурного образования в реализации социального заказа современного общества и образовательной потребности каждой личности, зависит от того, насколько органично сочетаются между собой ее элементы: цели, задачи, содержание и методы, то есть от степени организации процесса как целенаправленной системы» [138].

При ближайшем рассмотрении структуры целостного педагогического процесса (ЦПП), общепринятой в Казахстанской образовательной практике, и подробно исследованной видным отечественным ученым Хмель Н.Д., мы безусловно придём к выводу о необходимости интегрированности феномена поликультурности в каждый ее структурный элемент, а именно: субъекты образовательного процесса (студенты и преподаватели как носители и представители различных культур), цель (учитывающую особенности поликультурности среды), задачи (исходящие из цели и раскрывающие алгоритм достижения цели с учетом поликультурности среды), содержание (учебное, внеучебное, включающее и учитывающее контент поликультурности), средства (виды деятельности соответствующие реализуемой цели), формы (индивидуальные, групповые, коллективные), методы и приемы (соответствующие достижению цели), задания (учитывающие специфику поликультурности), результаты (соответствующие поставленной цели учитывающие поликультурность среды) [139]. Ученый говоря о педагогическом процессе, приходит к выводу о том, что педагогический процесс есть частный случай социальных систем, способных к самоорганизации и саморегулированию. Если педагогический процесс реализуется с учетом активности его субъектов, то это вполне соответствует законом синергетики. Но синергетика не исключает, а предполагает необходимость глубокого знания педагогического процесса как сложного явления объективной реальности.

Затрагивая вопросы образовательной практики, в настоящее время ведутся серьезные исследования в области изучения социоконструктивизма, который развился на базе когнитивного подхода. На наш взгляд, социоконструктивизм действительно способствует решению проблемы совместного созидательного сотрудничества – синергии в рамках образовательного процесса. Суть его представляется в том, что процесс обучения рассматривается как процесс активного конструктивного развития учащихся, когда они играют роль в процессе обучения и учения, и являются активными участниками процесса познания, сами строят (конструируют) гипотезы, экспериментируют, делают выводы и приходят к определенному мнению, исходя из личного опыта, интересов и своей системы ценностей [140, 141]. Социальный конструктивизм (СК) подчеркивает важность культуры и контекста, в понимании того, что происходит в обществе, и построения знаний на основе этого понимания [142, р. 7]. Социальные конструктивисты рассматривают обучение как социальный процесс, оно не происходит только с отдельным человеком, и не является пассивным развитием поведений, которые формируются под воздействием внешних сил [143]. Значимое обучение происходит тогда, когда люди

занимаются совместной общественной (культурно-просветительской) деятельностью [141].

Учебные модели, основанные на социально-конструктивистской точке зрения, подчеркивают необходимость сотрудничества между учащимися и общественной практики [144, р. 7]. Практические знания общества находятся во взаимосвязи со специалистами-практиками, их практикой и социальной организацией, и политической экономикой сообщества. По этой причине, обучение должно включать такие знания и практики [145, р. 13]. Социально-конструктивистские подходы могут включать взаимное обучение, обучение в сотрудничестве, когнитивное обучение, проблемное обучение, веб-квесты, инструкции и другие методы, которые включают сообучение с другими людьми [141, 146]. Таким образом, мы считаем, что социоконструктивизм, может играть значительную роль в целостном педагогическом процессе при организации процесса саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, при котором будет ярко доминировать авторская деятельность и субъектная позиция учащихся.

В данном ключе, хотелось бы также отметить точку зрения российского ученого Калининой Н.В., которая рассматривает процесса саморазвития в рамках схожего видения – как сознательного авторства, и, которая отмечает, что саморазвитие возможно, если личность осознает необходимость целенаправленного самоизменения, осуществляя при этом, по ходу деятельности, действия планирования, саморегуляции и т.д., то есть учебная деятельность в особых условиях может выступать катализатором саморазвития учащегося, выполняя ее, учащийся реализовывает саморазвитие [147].

Исследования Д.И. Узнадзе дополняют «факт» влияния действительности на саморазвитие индивида. Ученый пишет, что при одновременном наличии внутренней потребности и соответствующей среды у индивида создаются готовность, установка к активности, существенно влияющие на определение дальнейшего поведения. Человек характеризуется как неосознанным отношением к действительности, так и осознанным, что позволяет рассматривать среду как целостную систему возможностей. На активность человека влияют ожидаемые и возможные события, что усложняет систему психологической регуляции его активного поведения. Кроме того, сознательное отношение к действительности связано с содержанием самой среды, при этом среда дополняется социальной системой отношений. В своем поведении человек ориентируется на них, что также входит в систему факторов регулирующих его активность [148].

Исходя из вышесказанного, интерес представляет специфика влияния культурных аспектов поликультурной среды на процесс саморазвития студентов. Так, М.А. Щукина считает, что развитие личности осуществляется в двух пространствах: *пространстве культуры* и *пространстве цивилизации*. Пространство современной цивилизации представлено обществом потребления, в котором саморазвитие является общественным заказом, поскольку для личности важно владеть технологиями самоизменения, роста, которые бы позволили обогнать конкурентов в гонке потребления. Пространство культуры выражено в системе

гуманистических ценностей, в которой саморазвитие трактуется как личностный рост, как самосовершенствование и стратегия жизненного пути. Саморазвитие представляется как путь достижения человеческой сущности и осуществляется как конкуренция с самим собой, как борьба с Я-настоящим за Я-будущее. По мнению М.А. Щукиной, в пространстве культуры также существует общественный заказ на саморазвитие, которое обеспечивает переживание самоуважения, ощущение осмысленности бытия, собственной ценности [149].

По мнению С.В. Яремчук и Е.Ф. Новгородова [23, с. 5], при рассмотрении категория саморазвитие в фокусе акмеологии акцент переносится с ситуации развития индивида в качестве социального существа и формирования его человеческого потенциала на ситуацию саморазвития, которое рассматривается, с одной стороны, как показатель личностной зрелости человека, а с другой – как средство ее достижения. В данном контексте А.А. Реан [150] понимает саморазвитие как основополагающую составляющую социальной зрелости личности, которая выступает активным субъектом саморазвития. Е.В. Селезнева [151] указывает на то, что саморазвитие является предметом акмеологического исследования, поскольку центральной задачей акмеологии является формирование стремлений к самосовершенствованию и саморазвитию личности.

Рассматривая сложную диалектику влияния наследственности, среды и ее воспитания на развитие личности, когда приобретенные качества становятся новыми внутренними условиями развития, Г.С. Костюк [152] вскрывает связь между саморазвитием и самореализацией личности, указывая на то, что возникают высшие формы самодвижения личности, которые развиваются и проявляются в ее сознательной целенаправленности, в желании работать над собой, и таким образом, личность в определенной степени сама начинает управлять своим психическим развитием, то есть саморазвиваться. При этом условием самореализации личности выступает активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, проявляемое в разных видах деятельности [152, с. 37]. Таким образом согласно Г.С. Костюк, саморазвитие личности следует понимать как необходимое условие и одновременно результат успешной самореализации.

В нашей работе уже было упомянуто отсутствие единого определения понятия саморазвития как нет, и единой структуры компонентов и критериев данного понятия. Безусловно необходимо четко определять и понимать структуру, содержание саморазвития, его компоненты и механизмы, однако в научном мире на этот счет существуют довольно большие расхождения и нет единства мнений в данном вопросе.

Так, М.А. Фризен [153], анализируя существующие концепции саморазвития, отмечает, что несоответствие актуальных возможностей человека его потребностям проблематизирует актуальную жизненную ситуацию личности: такая «фазность потенциалов» представляет собой импульс к дальнейшему саморазвитию. Несоответствие возможностей и потребностей в потенциале представляет собой точку роста, в которой личностью производится работа, необходимая для

формирования новых средств удовлетворения потребностей, достижения целей [23, с. 12].

Российские ученые С.А. Минюрова [154], О.В. Хухлаева [155], Н.Н. Веселова [156], В.Г. Маралов [24], Г.В. Попова [157], М.А. Щукина [15], С.В. Яремчук [23], И.М. Кунгурова [158] и другие, занимались описанием компонентов и классификацией характеристик понятия саморазвитие, однако как уже не раз было отмечено единой классификации не существует.

С.А. Минюрова [154] в качестве базовой характеристики саморазвития выделяет его *спонтанность* – качество, при котором во взаимодействие между обществом и индивидом привносится личностное, творческое начало, когда общечеловеческий опыт не только усваивается, но и приумножается [23, с. 10-11; 154].

О.В. Хухлаева [155] предлагает считать в качестве отличительной черты саморазвития *наличие внутреннего источника активности*, при котором человек может изменять внешнюю детерминацию и создавать себе среду развития. Также конкретизирует сущность источников активности, направленной на саморазвитие, через противоречия между Я-реальным и Я-идеальным или Я-зеркальным; между способностями и возможностями, которые предоставляет среда; между «могу» и «хочу» [23, с. 11-12; 155].

Н.Н. Веселова [156] выделяет две характеристики саморазвития, нашедшие отражение в философских представлениях:

1) переход от однородности к неоднородности путем накопления незначительных изменений (свойственно закрытым системным объектам);

2) скачкообразный, неравномерный характер при условии, что новое в саморазвитии опирается на старое, не отбрасывая его, а лишь качественно повторяя (для открытых системных объектов).

При этом указывая, что «источником саморазвития признается наличие противоречий, факторов и условий внутреннего и внешнего характера, определяющих переход системы на более высокий уровень организации» [23, с. 11-12; 156].

В.Г. Маралов [24] рассматривает следующие характеристики и признаки саморазвития:

1) непрерывность процесса целеполагания человека;

2) осознанность постановки целей по самоутверждению, самосовершенствованию, самореализации;

3) социальная активность, сознательность и самостоятельность, способность к совершению личностных выборов;

4) определенный уровень развития самосознания, при котором человек способен к самопознанию.

Г.В. Попова [157] выделяет следующие десять признаков саморазвития человека:

1) существование внутреннего потенциала как источника «управления» саморазвитием человека

2) свобода выбора человеком направленности развития

3) стремление к внутреннему единству, внутренним ценностям, самосохранению, самопреобразованию

4) взаимосвязь и взаимозависимость развития личности и деятельности как взаимодействующей «пары»

5) «полярность», разнонаправленность развития состояний «от противоположностей к единству и гармонии», и наоборот

6) противоположность перспектив направленности – «от прошлого к будущему», и наоборот

7) системная открытость, сложность, многоплановость, многомерность, множественность, функциональное разнообразие процесса саморазвития

8) повторяемость переходов «от простого к сложному»

9) возможность изменения личностного статуса человека за счет внутренних возможностей

10) доминирующая роль внутреннего осознаваемого выбора, связанного с внутренней позицией человека, являющейся для него более значимой и ценной, чем внешняя, как самосохраняющей и самосберегающей единое целое – «человека».

М.А. Щукина [15], показывает, как различные психологи пытаются решить проблему разграничения саморазвития и других понятий. Е.Ф. Рыбалко дифференцирует процессы развития и саморазвития, самовоспитания личности, но не разграничивает понятия «саморазвитие» и «самовоспитание». При этом саморазвитие она считает более высоким уровнем развития личности, чем собственно развитие. В качестве основных критериев дифференциации развития и саморазвития ею выделяются произвольность и сознательность самоизменений личности. И.И. Чеснокова касается проблем саморазвития и самовоспитания личности в рамках рассмотрения саморегуляции как формы самосознания. Тем самым автор включает саморазвитие в круг понятий, обозначающих саморегулирующую сферу самосознания, тот ее аспект, где выстраиваются отношения в системе «Я и Я». К.А. Абульханова-Славская связывает саморазвитие с самосовершенствованием, выделяя две основные стратегии личности: стратегию учета своих наличных возможностей и стратегию развития, совершенствования своих психических возможностей [23, с. 27].

Сама М.А. Щукина [27] выделяет следующие критерии разграничения понятий «саморазвитие» и «развитие»: позитивная направленность, субъектный характер и осознанность самоизменений.

1) *Позитивная направленность изменений* при саморазвитии проявляется в том, что оно связывается исследователями с понятиями, обозначающими психологический рост человека. В то время как развитие обладает свойством разнонаправленности и может быть как конструктивным, так и деструктивным для самого человека и для общества. Однако, анализируя более поздние психологические исследования, ученый отмечает, что в настоящее время происходит смена трактовки этого понятия с позитивной на нейтральную, где оно понимается как самодвижение с незадачным вектором, направление которого определяет сам человек как субъект развития.

2) *Субъектный характер изменений*, которые акцентируются через корень «само». С точки зрения автора, субъектный характер саморазвития выражается в слиянии в одном индивиде и преобразуемого, и преобразователя, объекта и субъекта изменений, которое характеризуется тем, что человек обретает способность самостоятельно определять цели, направления и средства самоизменений.

3) *Осознанность самоизменений*, выражающаяся в том, что всякое усвоение извне необходимо проходит при саморазвитии через фильтр самосознания. При этом для инициации процесса саморазвития необходимо осознание степени расхождения содержания реального и идеального Я личности. Человек как субъект развития создает образ идеального, инициирует и последовательно воплощает акт перехода от реального к идеальному Я. Таким образом, в процессе саморазвития человек максимально реализуется как творец своего Я [23, с. 27-28].

Мысль о важности самопознания для саморазвития детально обоснована в работе В.Г. Маралова [24], который обращает внимание на то, что развитая способность к самопознанию, основанная на идентификации и рефлексии, включается в процесс самопостроения личности, определения перспектив, способов и средств саморазвития. В качестве *механизмов* саморазвития В.Г. Маралов выделяет *самопринятие* и *самопрогнозирование*. *Самопринятие* рассматривается им одновременно как акт самопознания (одно из заключительных звеньев работы самосознания) и саморазвития (в качестве начального звена, запускающего всю дальнейшую работу по саморегулированию). *Самопрогнозирование* как механизм саморазвития позволяет определить перспективы личностного развития, выделить тот идеальный образ «Я», ту систему требований, к которым личность стремится и на которые будет ориентироваться в ближайшее или более отдаленное время. Самопрогнозирование дает возможность построить образ себя в будущем, заранее в воображении выстроить свою личность и тем самым определить перспективы для саморазвития. Автор обращает внимание на то, что самопрогнозирование также опирается на результаты самопознания, в том числе на его конечный результат – самопринятие. Мысль о том, что самопринятие является механизмом и важным условием саморазвития, в психологической мысли ученых на территории ЕАС встречается редко, хотя в зарубежной психологии это утверждение является аксиомой.

Кроме того, ученый [24] рассматривая самопринятие и самопрогнозирование как механизмы саморазвития, рассматривает самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализацию – как его формы. Поскольку В.Г. Мараловым саморазвитие рассматривается как деятельность, в этой же системе даются определения и его форм:

- *Самоутверждение* определяется им как специфическая деятельность в рамках саморазвития по обнаружению и подтверждению определенных качеств собственной личности, черт характера, способов поведения и деятельности. Самоутверждение дает возможность заявить о себе в полной мере как о личности.

- *Самосовершенствование* означает, что человек сам (самостоятельно) стремится быть лучше, стремится к некоторому идеалу, приобретает те черты и качества личности, которых у него пока нет, овладевает теми видами деятельности, которыми он не владел. Другими словами, самосовершенствование – это процесс сознательного управления развитием личности, своих качеств и способностей, выражающее стремление приблизиться к некоторому идеалу.

- *Самоактуализация* – рассматривается как высшая форма саморазвития, которая включает в себя две предыдущие формы, но в отличие от них актуализирует высшие смысловые мотивы поведения и жизни человека. Вслед за А. Маслоу автор понимает самоактуализацию как умение человека стать тем, кем он способен стать, реализовать то, что в нем заложено, в соответствии с собственными высшими потребностями: Истиной, Красотой, Совершенством и т.д.

Как уже было ранее рассмотрено в нашей работе А. Маслоу разработал пирамиду потребностей, и высшую позицию в ней занимает самоактуализация личности, при этом, самоактуализовавшиеся люди, согласно его теории, обладают такими личностными особенностями как: независимость, креативность, философское мировосприятие, демократичность в отношениях, продуктивность во всех сферах деятельности и т.п. Также, А. Маслоу выделяет восемь способов поведения, ведущих к самоактуализации:

1) живое и бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погруженностью; в момент самоактуализации индивид является целиком и полностью человеком; это момент, когда Я реализует самого себя;

2) жизнь – процесс постоянного выбора: продвижения или отступления; самоактуализация – это непрерывный процесс, когда предоставлены многократные отдельные выборы: лгать или говорить правду, воровать или не воровать и др.; самоактуализация означает выбор возможности роста;

3) способность человека прислушиваться к самому себе, т. е. ориентироваться не на мнение других, а на свой опыт, "прислушиваться к голосу импульса";

4) способность быть честным, умение брать на себя ответственность. Как отмечает А. Маслоу, "всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он самоактуализируется";

5) способность быть независимым, быть готовым отстаивать позиции, независимые от других;

6) не только конечное состояние, но и сам процесс актуализации своих возможностей;

7) моменты: высшие переживания, мгновения экстаза, которые нельзя купить, не могут быть гарантированы и невозможно даже искать;

8) способность человека к разоблачению собственной психопатологии – умение выявить свои защиты и после этого найти в себе силы преодолеть их.

А. Маслоу в своих работах указывает также пути помощи людям в обретении способности к самоактуализации. По его мнению, задача подлинного научения – быть лучшим человеком, насколько это возможно [159].

В последние годы жизни А. Маслоу занимался созданием новой психологии – психологии бытия самоактуализирующейся личности, которая является, по Маслоу, идеалом развития любого человека. Известно описание всего 15 психологических характеристик самоактуализирующихся людей. Как следует из данной теории, самоактуализировавшийся человек в своем развитии достигает высших ценностей и смыслов, способностей и взглядов, что опять же является принципиальным аспектом полноценного поликультурного развития и саморазвития личности.

Яремчук С.В. отмечает, что имеющиеся в научной литературе описания саморазвития скорее отражают идеологические установки их авторов, чем существенные признаки самого процесса. Это приводит к тому, что категория саморазвития используется в качестве лозунга, который каждый реализующий его субъект интерпретирует в соответствии с собственными ценностями и установками, вкладывая в него совершенно разный смысл [23].

При этом, С.В. Яремчук следующим образом представляет проблему саморазвития с своей теории – саморазвитие предполагает активность, направленную на приближение к *своему* идеалу, потому что если мы примем тот факт, что любые действия, направленные на самоизменение, нужно считать саморазвитием, то исчезнет его гуманистический смысл, в соответствии с которым человек выбирает, кем ему быть, в соответствии со своей волей; исчезнет та свобода, которая стоит за термином «саморазвитие». Определение цели вне стремления к *осознанию* себя, своих потребностей, своего идеала может вести к подмене своих целей заимствованными, внешними. И дает следующее определение понятию *саморазвитие* – *это осознанная активность человека, направленная на преобразование самого себя в соответствии с собственными целями, которая базируется на рассогласовании идеального и реального Я* [23, с. 32]. При этом ученый объясняет, что Я идеальное и Я реальное – важные, но не единственные структурные компоненты, которые необходимы для понимания различных вариантов саморазвития. Для рассмотрения видов саморазвития автором предлагается обратиться к понятию *сфера опыта*, предложенного К. Роджерсом [160]. Сфера опыта, представляющая поле непосредственных сенсорных и внутренних переживаний, может быть по-разному представлена в структуре Я, которая охватывает понятия, определяющие концепцию себя, существующие у человека представления о себе. Представления о себе лишь частично согласуются с данными сенсорных и внутренних переживаний. Помимо этого, образ Я содержит искаженный в символизации социальный или какой-либо иной опыт, воспринимаемый как часть личного опыта индивида. Существует также часть сенсорных и внутренних переживаний, не допускаемых в сознание по причине их несовместимости со структурой Я.

В качестве механизмов саморазвития учеными зачастую выделяются различные *смысловые образования психики*.

Так, И.М. Кунгурова [158] считает, что механизмы личностного саморазвития раскрываются в разнообразных эффектах смыслообразования, среди которых она выделяет:

- мотив (выполняет функцию порождения и обеспечения направленности деятельности);
- личностный смысл (функция эмоциональной окраски и трансформации психического образа);
- смысловая установка (функция стабилизации дезорганизующих влияний на протекание деятельности);
- смысловая диспозиция (функция устойчивости смыслового отношения);
- смысловой конструкт (приписывание жизненного смысла носителю значимых качеств);
- личные ценности (функция моделирования должного).

Многие авторы довольно часто указывают, что механизмом саморазвития является *рефлексия* (Н.Н. Веселова [161], А.Ф. Корниенко [162], Е.А. Топольская [163], О.В. Хухлаева [155], М.А. Щукина [164] и др.).

Психологи обращают внимание на то, что механизмы сознательной регуляции поведения, лежащие в основе саморазвития человека, связаны с процессами осознания как своих внутренних особенностей, так и специфики окружающей его природной и социальной среды.

Е.А. Топольская [163] отмечает, что ценность сознательности в контексте проблемы саморазвития является несомненной. Автор указывает, что рефлексия является одним из универсальных внутренних механизмов повышения эффективности процессов саморазвития, в которых ставятся и достигаются конкретные цели посредством изменения собственной деятельности, поведения или посредством изменения себя, и помимо этого выступает и как значимый компонент самопонимания.

Н.А. Низовских [165] рассматривает в качестве психологического органа саморазвития сознание человека в системе интенций, оформленных в речевых конструктах, и к мотивам саморазвития относит:

- подражание;
- потребность в любви, признании и стремление к независимости;
- познание и понимание себя;
- стремление человека к обогащению своих сущностных сил;
- самореализацию;
- самовыражение как обнаружение своей самости и проявление ее в мире;
- самоутверждение как стремление человека к общественному признанию, потребность утвердить себя среди людей, занять свое место, свое пространство;
- самоактуализацию и профессиональное самоопределение;
- стремление к полноте личностного функционирования;
- идеи смерти, страдания, наслаждения и удовольствия, ответственности и вины, мотивацию бытийными ценностями и стремление найти смысл в собственной жизни.

Кроме того, важнейшим психологическим средством личностного саморазвития человека Н.А. Низовских [166] считает *жизненные принципы*, которые выполняют следующие функции:

- 1) фиксация систем ориентаций и интенций человека;
- 2) самоорганизация личности (построение себя и своей жизни);

3) стабилизация поведения человека через определение его стиля и способов деятельности;

4) оценка своих поступков, действий, жизнедеятельности в целом;

5) личностное саморазвитие человека.

Интересную структуру саморазвития в свете нашего исследования мы находим у Л.Н. Собчик [167]. Так, ученый, говоря о своей *теории ведущих тенденций*, следующим образом интерпретирует возможности человека в вопросах социального взаимодействия, – *характер*, черты которого проявляются уже в раннем периоде формирования человеческой психики, развивается (усугубляется или нивелируется) под влиянием окружающей среды. Эта *среда* (родители, сверстники, педагоги, уличное общение и т. п.) может по-разному воздействовать на формирование характера: может способствовать или противодействовать врожденным свойствам темперамента ребенка, тем самым усиливая или ослабляя это свойство, а также иногда провоцируя определенные искажения, связанные с неправильным педагогическим или воспитательным подходом [167, с. 24-25]. Автор выделяет понятие *ведущая тенденция*, определяя его как база для формирования той индивидуальной избирательности, благодаря которой из широчайшего спектра впечатлений об окружающем мире каждый человек в свойственном ему стиле осваивает информацию, акцентируя свое внимание на одних явлениях и пренебрегая другими, обозначая его как более емкое и динамичное, чем «черта», «свойство», «состояние» [167, с. 26].

Автор утверждает, что осознанное стремление управлять собой, бороться с импульсивными реакциями, с собственными непосредственными проявлениями, разумно использовать привитые навыки, осмысленно руководить своими поступками, вырабатывая стратегию целенаправленного поведения, – все это осуществляется стержневым свойством личности, ядерным конструктом, *осознанным Я*. При этом, ведущую роль в формировании ядра личности играют такие развивающиеся прижизненно главные внутриличностные регуляторы как: *самосознание* (кто я? Кем я являюсь в этом мире?), *самооценка* (степени соответствия индивида моральным установкам окружения и уверенности в себе) и *самоконтроль* (контроль, который вступает в действие, когда сила собственного Я осознанно способствует самоутверждению или самоограничению). Именно *самосознание*, *самооценка* и *самоконтроль*, то есть *интегративное ядро зрелого Я*, не из-за внешних ограничений (влияние морали общества), а изнутри (исходя из *собственных* нравственных *установок*) регулируют проявление эмоций, мотивацию, мыслительные процессы, межличностное поведение [167, с. 29-32].

Таким образом, учитывая составленные нами интерпретации саморазвития как процесса и как результата, а также в результате проведенного нами анализа компонентов и механизмов саморазвития, мы пришли к собственному пониманию **саморазвития в условиях поликультурной среды: как способность к сознательному, системному и динамическому осуществлению перманентного процесса осознанного планомерного обогащения своих возможностей, ориентированного на поиск**

целенаправленного качественного изменения сферы личностного развития, интегрирующей ядро толерантности и солидарности (ЯТС) на основе активации внутреннего потенциала, направленного на мотивированное созидательное самоизменение и постоянное рефлексивное повышение уровня знаний и компетенций в сфере межличностного взаимодействия субъектов-носителей различных культур.

При этом, как было отмечено в подразделе 1.1, развитие *ядра толерантности и солидарности* предполагает потенциальное развитие совокупности неоднородно-смешанных различных культурных кодов всех народов данной поликультурной общности людей, потенциально составляющих в общемировом масштабе коллективную *глобальную мозаику культур*.

Говоря об интегрированном и развиваемом в процессе саморазвития в поликультурной среде ядре толерантности и солидарности (ЯТС) мы считаем необходимым дать пояснения относительно того, каким образом мы рассматриваем данные понятия в нашей работе.

Наиболее полно сущность *толерантности* изложена в «Декларации принципов толерантности», принятой Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Как указано в Декларации (статья 1) [168, 169, 170], «толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Толерантность – это гармония в многообразии; это не уступка, снисхождение или потворство; это, прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека; это понятие, означающее отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждающее нормы, установленные в международных правовых актах в области прав человека. Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимое отношение к социальной несправедливости, отказ от своих (или уступки) убеждений и признает такое же право за другими. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим». Вследствие этого толерантность предполагает, что, с одной стороны, субъекты взаимодействия сохраняют свою независимость и автономию, а с другой – они не должны ограничивать свободу других, понимая и определяя их самобытность и самоценность, уважая их право выбора, право быть иными в своих взглядах, интересах, привычках, верованиях, которые в то же время не должны противостоять самой идее толерантности [169, 170].

Выделяют четыре основных компонента толерантности: признание, принятие, уважение и понимание. Принятие и признание различий, существующих между людьми, сегодня можно считать наиболее приемлемой формой межкультурного взаимодействия. В толковом словаре В. Даля «признавать» значит «признать, что брать за истину, утверждать, принимать мнением, убеждением, сознать». В свою очередь «принимать» – «брать в уважение, во внимание или уважить, согласиться; слушать, верить, признавать причиной» [171]. С гуманистических позиций принятие другого таким, каков

он есть, обозначает изначальную ориентацию на человека и его ценность как личности, готовность взаимодействовать с человеком, признание за ним прав на личные интересы, учет его особенностей, допущение его возможного резкого отличия от остальных. «Принять» – означает верить, впустить по возможности в свой внутренний мир и соотносить свое поведение и интересы с интересами и поведением другого. Принятие другого, значит осмысление и признание самобытного существования «другого» человека, со всеми присущими ему особенностями и качествами. С.Л. Рубинштейн рассматривает принятие через усилие воли: «Воля необходимо предполагает сознательное принятие и осуществление цели» [172]. Это отказ от оценок его личности, безусловное к нему положительное отношение [169, 170].

Исходя из вышесказанного, можно прийти к выводу, что в процессе образования обучающемуся необходимо приобрести и развить качества терпимости, мудрое и доброжелательное отношение, эмоциональную близость и *эмпатию* в отношении ко всему окружению вне зависимости от этнической, национальной или иной социальной принадлежностей, то есть *приобрести и развить в себе толерантность*.

Процесс образования и воспитания в толерантности состоит в осмыслении человеком своего места в мире, в условиях его многомерной и поликультурной сущности, в овладении способами взаимодействия с ним. В конечном итоге, речь идет о восприятии толерантности как личностно-значимой ценности, развиваемой в поликультурной среде [169, 170].

Толерантность это моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей, выражающееся в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения; при этом формирование толерантности это сложный многоуровневый процесс, затрагивающий интеллектуальную, эмоциональную, мотивационную и волевую сферы саморегуляции, предметно-практическую и экзистенциальную сферу человеческого сознания, которые получают свое развитие именно в период юности, который совпадает с периодом обучения в вузе. Этот процесс следует рассматривать как динамический процесс постоянного приобретения навыков мирного, бесконфликтного сосуществования людей в поликультурной, полиэтнической и многоконфессиональной среде, основанный на принятии, уважении и понимании друг друга.

Таким образом, современная социокультурная ситуация определила насущную необходимость в формировании толерантности в качестве условия выживаемости человечества в поликультурном и полиэтническом обществе в будущем; как ценности социокультурной системы; как нормы гуманных человеческих отношений, как мировоззрения и осознанного ориентира построения взаимоотношений с окружающим миром [169, 170].

Помимо толерантного уважительного отношения воспитанный и культурный гражданин современного общества должен обладать развитой способностью к солидарности, которую, как уже сообщалось ранее, мы

интегрируем в конкретную структуру ЯТС. В связи с чем, мы считаем необходимым дать определение и понятию солидарности.

Под *солидарностью* нами понимается «сознание того, что личный интерес совпадает с интересом общественным» и «что личное достоинство поддерживается лишь путем поддержки достоинства всех солидарных с нами людей». Солидарность – это «общность привычек, интересов, аффектов или убеждений» [173]. Все это определяет сходство поведения и деятельности людей. При этом, солидарные действия определяются как – действия, основанные на единомыслии, общности интересов и совместной ответственности.

Слово солидарность (*solidarité*) получило особенно широкую популярность под влиянием сочинений Ог. Конта [174]. В системе Конта слово солидарность является одним из центральных понятий. Оно раскрывается в «Курсе позитивной философии» как категория этическая, политическая и юридическая. Солидарность, по Конту, – это согласие, связанность некоторых элементов, некоторого целого, это связанность частей целого в общем целом. В подобном смысле солидарность представляет собой космический и биологический закон, который переносится Контом на общество. В организме части и целое *солидарны*, то есть во время действия части тела содействуют друг другу. Общество, по Конту, тоже представляет собой организм (*organisme social, système organique, organisme collectif*), то есть *солидарность* частей и целого в индивидуальном организме имеет место и в социальном. Конт говорит: «Все возможные стороны социального организма (*tous les aspects possibles de l'organisme social*), все социальные элементы или образы находятся между собой в существенной *солидарности* (*solidarité fondamentale*)» [175]. Начало *солидарности* проникает в семью, корпорацию, государство. Позитивная философия Конта раскрывает *солидарность* как *всеобщий космический закон*, как *всеобщий биологический закон*, как *всеобщий закон общественной эволюции*; рост солидарности – это *τέλος* истории, с объективной стороны. Со стороны субъективной, это – максима воли, правило поведения – долг. Психологически это сознание зависимости и чувство личного значения. Сознание личного значения – дань эгоизму; тогда как сознание зависимости – дань альтруизму. Но нужно подчинить эгоизм альтруизму, что осуществляется благодаря социальной *солидарности* [176, 177]. Альтруизм при этом выступает своего рода механизмом и регулятором успешного взаимодействия и всесторонней сознательности участников данного взаимодействия.

Таким образом, исходя из проведенного анализа понятия саморазвития в условиях поликультурной среды, мы пришли к убеждению, что это многомерный и комплексный процесс интегративного взаимодействия человека с окружающим обществом, при полной открытости и взаимозависимости со всеми компонентами данного общества.

1.5 Структурно-содержательная модель саморазвития студентов в условиях поликультурной среды

В данном параграфе мы рассматриваем закономерности и принципы создания модели саморазвития студентов в условиях поликультурной среды и непосредственно саму модель, ее компонентный состав и критериальный аппарат саморазвития студентов в условиях поликультурной среды (ПКС).

На сегодняшнем этапе правомерно говорить о повсеместном установлении законов равенства, взаимодействия на всех уровнях и сферах жизнедеятельности. Так складывается ситуация и в процессах саморазвития в условиях поликультурной среды, что подразумевает равенство субъектов деятельности и творчества. Исходя из чего, мы считаем правомерным говорить о поликультурном взаимодействии и сообразном саморазвитии в контексте поликультурного взаимодействия в рамках образовательной ВУЗовской среды.

В данном вопросе мировой опыт, а именно опыт ОБСЕ [178], в рамках проекта единой оценки образовательных достижений PISA с 2018 года, планирует внедрить оценку достижений в развитии глобальной компетенции, презентуя новую модель OECD Education 2030 Framework в следующем виде, изображенном на рисунке 4:

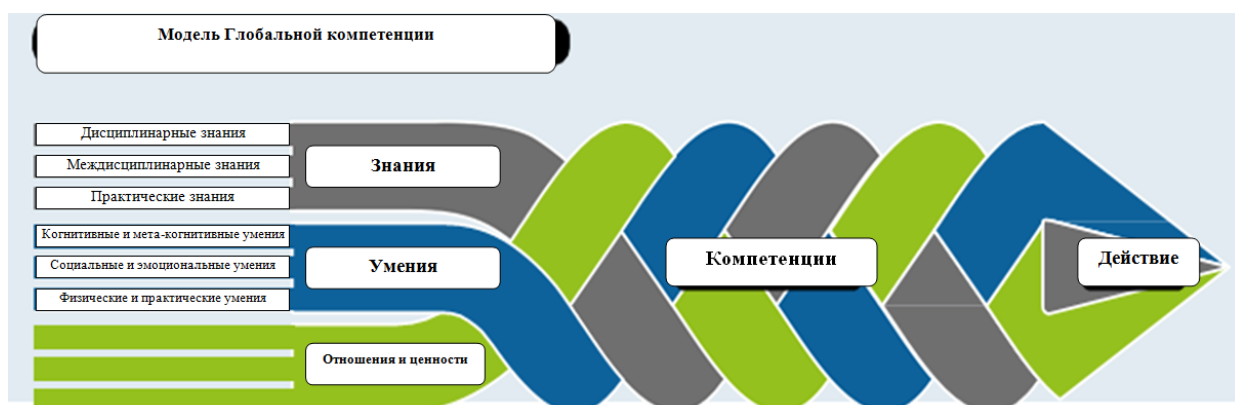


Рисунок 4 – Модель Глобальной компетенции

Данная модель предполагает оценку развитости глобальной компетенции учащихся, при этом подробно описывая составляющие ее компоненты и то, каким образом будет осуществляться ее проверка. На наш взгляд, включенные в структуру данной модели компоненты вполне похожи на те компоненты, которыми должна владеть поликультурная личность, способная к саморазвитию в условиях поликультурной среды.

В своем новом программном документе ОБСЕ [178, р. 4] дает собственное определение понятию *глобальной компетенции* – как способности анализировать глобальные и межкультурные вопросы критически и с разных точек зрения, для того чтобы понять, как различия влияют на восприятие, суждения и идеи о себе и других, а также для того, чтобы участвовать в открытых, соответствующих и эффективных взаимодействиях с другими людьми из разных слоев общества, основанных на разделении всеобщего уважения к человеческому достоинству. Из данного определения совершенно очевидным становится вопрос установления взаимодовверительных и дружеских отношений со всеми представителями поликультурного сообщества населений

стан мира. Именно этот вопрос приобретает первостепенное и острое значение на сегодняшний день на мировой арене. Кроме того, именно данная проблема выступает основой саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, то есть саморазвитие направлено на самостоятельное формирование поликультурного ядра толерантности и солидарности, которое служит ядром и фокусом развития и саморазвития студента.

Согласно представленной ОБСЕ структуре глобальной компетенции, ее компонентами выделяются такие элементы, как: знание и понимание глобальных проблем; межкультурные знания и понимание; аналитическое и критическое мышление [178, р. 8-9]. Кроме того, согласно плану, в отчетные параметры оценки компетенции в 2018 году будут включаться в основном только те из них, что ориентированы на самостоятельную оценку достижения развития глобальной компетенции, во многом синонимичные и созвучные элементам саморазвития в поликультурной среде. Это, прежде всего, говорит о том, что злободневность проблемы, и именно данный подход к оценке достижений поликультурного или глобального видения проблемы развития общества, сегодня выходит на первый план, а ее решением занимаются самые авторитетные международные организации. В Таблице 3 приводится обобщенная информация по опубликованному документу ОБСЕ [178, р. 12-16].

Таблица 3 – Информация о самоотчете глобальной компетенции в плане оценки PISA 2018 года, согласно документу ОБСЕ от 2016 года

Указатель	Дескриптор указателя
1	2
Самоотчет знаний и понимания глобальных и межкультурных вопросов	Студенты, должны отчитываться о том, насколько легко они могут выполнить ряд задач, связанных с глобальными проблемами, такими, как изменения в окружающей среде, и их влияния на выживание некоторых видов; о том, на сколько хорошо они знакомы с различными глобальными проблемами, такими как изменение климата и глобальное потепление, глобальное здравоохранение и рост населения.
Самоотчет способности к уважительному, правильному и эффективному взаимодействию.	Второй набор элементов относится к языковым, коммуникативным и поведенческим навыкам, которые необходимы для уважительного, правильного и эффективного взаимодействия с другими людьми, чтобы предотвращать срывы коммуникации, а также выступать в качестве медиатора между носителями разных языков и культур.
Самоотчет гибкости	Гибкость выражается в способности к адаптации своего мышления, поведения и действий в соответствии с преобладающей культурной средой, или в новых ситуациях и контекстах, которые могут представлять новые требования или вызовы.
Самоотчет эмпатии	Эмпатию можно охарактеризовать как «воображаемое участия в опыте другого человека, в том числе в эмоциональных и интеллектуальных измерениях, представляя себе его или ее точку зрения (не предполагая положения человека) (Беннет, 1998)» [179]. Эмпатия может принимать различные формы: познавательную фиксацию перспективы, которая включает в себя предчувствие и представление восприятия, мыслей и убеждений других людей; аффективную фиксацию перспективы, которая включает в себя предчувствие и представление себе эмоций, чувств и потребностей других людей; и симпатии, которые дополнительно включает в себя чувства сострадания и заботы о других людях, основанные на предчувствии и представлении себе их познавательных или

Продолжение таблицы 3

1	2
	аффективных состояний или состояния их материального положения или обстоятельств. Эмпатия предполагает способность "видеть мир через чужие глаза, услышав, как они могли бы услышать, и чувствовать, и испытывать их внутренний мир", которое не включает в себя смешивание собственных мыслей и действий с интересами другого лица (Айви и др. 1993) [180].
Самоотчет отношений	Отношения представляют собой оценки людей, поведений, событий или любых объектов, как хороших или плохих, желательных или нежелательных (Шварц, 2012) [181]. Измерение "Отношений" включает в себя следующие четыре взаимосвязанные, но различные конструкции: 1. Открытость по отношению к людям других культур 2. Уважение к культурной инаковости 3. Глобальный кругозор 4. Ответственность
Самоотчет открытости по отношению к людям других культур	Открытость по отношению к людям других культур предполагает чувствительность, любопытство и готовность взаимодействовать с другими людьми и другими точками зрения на мир. Она включает в себя активную готовность искать и принимать широкие возможности для взаимодействия с людьми из других культур. Межкультурная открытость демонстрируется через готовность принять возможность участвовать, сотрудничать и взаимодействовать с теми, кто воспринимается как те, кто имеет иную культурную принадлежность, отличающихся от своей собственной, в отношениях равенства. Это может быть достигнуто за счет способности идентифицировать и анализировать свои предубеждения, и их потенциальное воздействие на отношения равенства.
Самоотчет уважения к культурной инаковости	Уважение состоит из положительного отношения и уважения к кому-либо или чему-либо на основании суждений, что они имеют внутреннюю важность, ценность или значимость. В данном контексте, уважение предполагает внутреннее достоинство всех людей и их неотъемлемое право выбирать свои собственные связи, убеждения, мнения и практики. Уважение основано на признании достоинства, прав и свобод другого в отношении равенства.
Самоотчет глобального мышления	Глобальное мышление определяется как "мировоззрение, в котором каждый видит себя как подключенного к мировому сообществу и испытывает чувство ответственности за всех его членов. Это обязательство отражено во взглядах, убеждениях и поведении человека" (Хетт процитирован Хансеном, 2010) [182, 183], Глобально мыслящий человек беспокоится и заботится о других людях во всех частях мира и чувствует моральную ответственность за то, чтобы попытаться улучшить их условия жизни независимо от расстояния и культурных различий.
Самоотчет ответственности	Ответственность является отношением к собственным действиям. Она включает в себя отражение своих действий, формирование намерений о том, как действовать соответствующим образом на основе ценности или набора ценностей, и подотчетность за результаты этих действий.

Как видно из представленной таблицы, самостоятельное ответственное отношение к собственным проявлениям и действиям, является главным приоритетом развития личности современного гражданина мира, способного к поликультурному взаимодействию.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы нам удалось выяснить, что работ, посвященных интегрированным исследованиям саморазвития и поликультурной среды и их структурирования крайне мало, а единых мнений на этот счет в научной среде нет, однако, нам также удалось выявить, что в зарубежной практике учеными разрабатываются некоторые теории и модели поликультурной личности (ПКЛ), которые непосредственно

дают нам представление о структуре и компонентах, включаемых в процесс развития такой личности, при этом, как уже было сказано, не каждая из них рассматривает саморазвитие как один из важнейших и обязательных компонентов, без которого невозможно полноценное развитие личности. Проведя анализ существующих моделей ПКЛ, мы пришли к выводу, что наиболее значимыми и ценными из них для нашей работы представляются две, а именно: Модель мультикультурной личности и культурной гибкости метисов Рамиреса и Модель Успешности как основы Ван дер Зии и ван Оденховена, которые приведены в таблице 4 [184].

Таблица 4 – Две модели поликультурной личности из зарубежных практик

Наименование модели	Структура модели
Мультикультурная личность Рамиреса Модель мультикультурной личности и культурной гибкости метисов	Лица с высоким уровнем развития поликультурной личности демонстрируют мультикультурную ориентацию на жизнь, которая характеризуется пятью основными элементами: 1. стремлением к самореализации через кросс-культурное взаимодействие и расширение мировоззрения; 2. ярко выраженным интересом к культурному обучению посредством поездок и учебы, а также к активному поиску новых межкультурных взаимодействий; 3. когнитивной гибкостью к адаптации при изменении образовательной, рабочей, и общественной среды; 4. творческой и когнитивной гибкостью в решении групповых конфликтов, обладанием высоким уровнем эмоционального и социального интеллекта, развитыми способностями борьбы со стрессом; 5. развитыми способностями к изучению своих предубеждений и борьбы с ними, стремлением служить в качестве гражданина мира, социальной активностью в выступлениях против угнетения во всех его различных формах. (Ramirez, 1999) [185].
Мультикультурная личность Ван дер Зии и ван Оденховена, Модель Успешности как основы	Ученые Ван дер Зии и ван Оденховена обозначили пять коррелирующих признаков (или факторов), которые составляют основу теории: 1. Культурная Эмпатия – способность сопереживать чувствам, мыслям и поведению отдельных людей другого культурного происхождения; 2. Открытость – открытое и непредвзятое отношение к различным группам и к различным культурным нормам и ценностям; 3. Эмоциональная стабильность – способность сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях; 4. Социальная инициатива – способность подходить к социальным ситуациям активным образом и брать на себя инициативу; 5. Гибкость – тенденция рассматривать новые и неизвестные ситуации, как вызов и корректировать свое поведение в соответствии с данными ситуациями. (Van der Zee, K., & Van Oudenhoven, 2001) [186].

Как видно из представленной таблицы, в этих моделях включены пункты, соотносимые с компонентом саморазвития. Так, в Модели мультикультурной личности и культурной гибкости метисов Рамиреса включен такой пункт, как: *стремление к самореализации через кросс-культурное взаимодействие и расширение мировоззрения*; а также такой пункт, как: *развитые способности к изучению своих предубеждений и борьбы с ними, стремление служить в качестве гражданина мира, социальная активностью в выступлениях против угнетения во всех его различных формах*. А в Модели Успешности как основы Ван дер Зии и ван Оденховена, авторы включают такие пункты, как: *Культурная Эмпатия – способность сопереживать чувствам, мыслям и*

поведению отдельных людей другого культурного происхождения; и гибкость – тенденция рассматривать новые и неизвестные ситуации, как вызов и корректировать свое поведение в соответствии с данными ситуациями. Таким образом, исходя из анализа международного опыта и современных тенденций и состояний на мировой арене, мы пришли к выводу о том, что все большее число ученых и исследователей стали уделять серьезное и активное внимание вопросам соотношения поликультурности общества и созидательного саморазвития граждан в поликультурной среде.

Таким образом, проведя анализ литературы и рассмотрев множество вариаций структурирования саморазвития, мы пришли к собственной структуре саморазвития студентов в условиях поликультурной среды. Ниже приводятся рисунок 5, с указанием интеракции и взаимо-дополняемости компонентов.

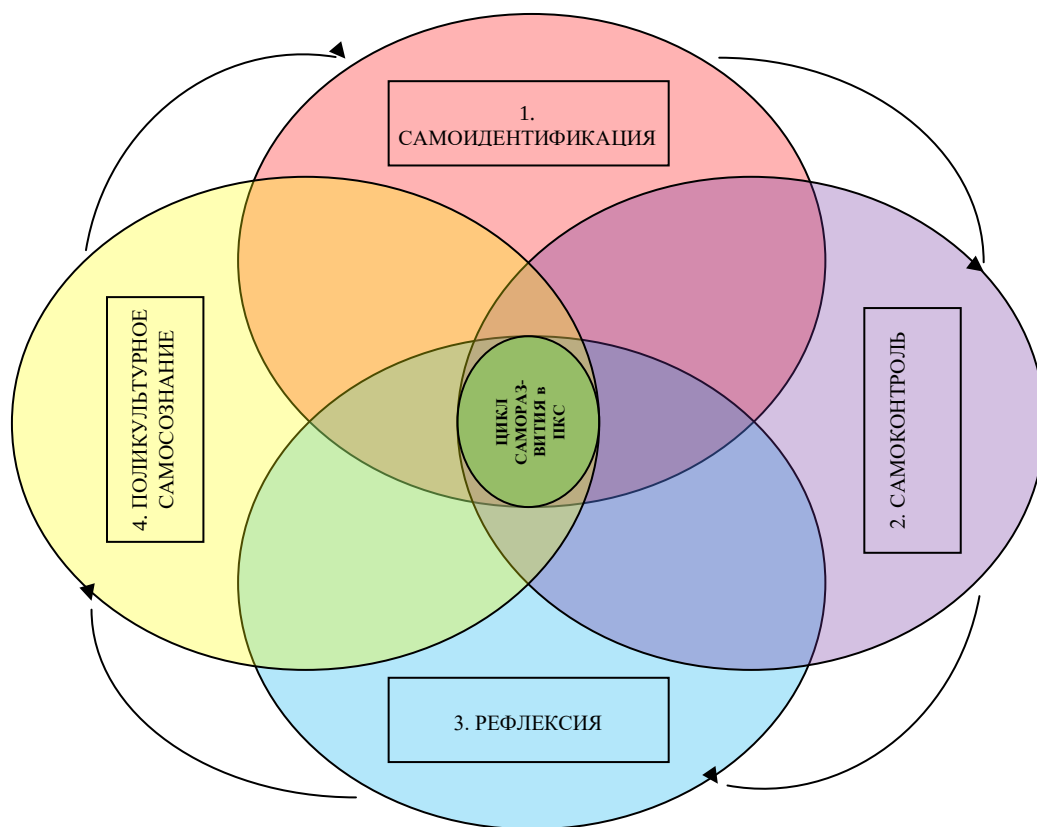


Рисунок 5 – Структура цикла саморазвития в условиях поликультурной среды

Для описания выделенных нами в схеме компонентов-этапов мы также приводим таблицу 5 с развернутыми определениями каждого из них. Данные определения были отобраны из числа проанализированных нами различных специализированных словарей, как наиболее соответствующие для данной интегрированной схемы.

Таблица 5 – Дефиниции понятий структуры Цикла саморазвития в ПКС

ЦИКЛ САМОРАЗВИТИЯ в ПКС	
1	2
1.	САОИДЕНТИФИКАЦИЯ (= групповая идентификация) – отождествление себя с какой-либо (большой или малой) социальной группой или общностью, принятие ее целей и ценностей,

Продолжение таблицы 5

1	2
	осознание себя членом этой группы или общности [30, с. 140]. В нашем представлении поликультурная самоидентификация приводит к культурно-плюралистическому отождествлению себя (личности) с поликультурной социальной общностью, и ведет к принятию вариативно-разнообразных поликультурных ценностей и осознанию себя членом этой общности.
2.	САМОКОНТРОЛЬ (внутренний контроль) – сознательная регуляция и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний, предполагающие наличие эталона и возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях. Самоконтроль – один из центральных механизмов социализации: он связан с усвоением и принятием человеком выбранных общественных норм поведения, преобразованием этих норм во внутренние механизмы саморегуляции (интериоризация) [187, с. 268]. В рамках нашего исследования, самоконтроль в поликультурной среде, предполагает наличие эталона созидательного поликультурного взаимодействия всех представителей поликультурной общности, что и находит отражение в процессе самоконтроля.
3.	РЕФЛЕКСИЯ (от лат. <i>reflexio</i> – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие рефлексия возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия в социальной психологии выступает в форме осознания действующими субъектами – лицом или общностью – того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. В сложном процессе рефлексии даны, как минимум, шесть позиций, характеризующих взаимное отражение субъектов: сам субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя; субъект, каким он видится другим, и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта. Рефлексия, таким образом, это процесс удвоенного зеркального взаимоотражения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга [188, с. 458-459]. В рамках нашего исследования данный процесс сопряжен с наличием поликультурной общности, и тем самым, мы находим процесс рефлексии в поликультурной среде имеющим яркий «культурный окрас», а именно зеркального полиотражения субъектами друг друга как представителей множества культур в единой поликультурной общности.
4.	САМОСОЗНАНИЕ – осознание и оценка человеком самого себя, своих физических сил и умственных способностей, поступков и действий, их мотивов и целей, своего отношения к внешнему миру, другим людям и самому себе. Самосознание имеет иерархию проявления от низшего самочувствия через самопознание до высшего – самоотношения, объективирующихся в самоконтроле и саморегуляции своего поведения [187, с. 270]. Рассматривая в рамках нашего исследования поликультурное самосознание – мы говорим о вышеуказанных проявлениях через призму поликультурности общества, при этом, осознание и оценка человеком самого себя, своего отношения к внешнему миру, другим людям и самому себе носят плюралистический культурно-созидательный характер.

Мы рассматриваем процесс саморазвития как перманентный (постоянный и непрерывный) и циклический, кроме того, мы интерпретируем классические определения, представленные в таблице, через призму условия поликультурности среды, таким образом, процесс саморазвития в условиях поликультурной среды проходит через круги компонент-этапов, эволюционируя на каждом последующем витке и ведут к постоянному личностному росту субъекта саморазвития.

Подводя итоги всему вышесказанному и основываясь на данном видении структуры саморазвития, составных элементов ядра толерантности и

солидарности личности, которые развиваются и закрепляются в процессе саморазвития, и нашего рабочего определения понятия саморазвития в условиях поликультурной среды, данного в подразделе 1.2, мы определили следующие *компоненты* саморазвития студентов в условиях поликультурной среды:

1. Мотивационный (самоидентификация);
2. Содержательный (самоконтроль);
3. Рефлексивно-деятельностный (рефлексия + самосознание).

В рамках каждого из представленных компонентов мы определили следующие *критерии* саморазвития студентов в условиях поликультурной среды:

1) *Мотивационный (самоидентификация)* – потребность в осознании и понимании собственной субъектной позиции и необходимости всестороннего саморазвития с учетом поликультурности современного общества, текущих общемировых глобализационных процессов и тенденций, особенностей взаимодействия носителей различных культур.

2) *Содержательный (самоконтроль)* – способность к анализу многофакторных и сложных явлений, проявляющихся в поликультурной среде, к организации собственного саморазвития сообразно гуманистическим ценностям и позитивным созидательным общественным проявлениям (при сохранении собственной субъектной позиции), к проявлению толерантного и солидарного отношения к представителям других культур.

3) *Рефлексивно-деятельностный (рефлексия + самосознание)* – способность к рефлексии и постоянному саморазвитию в условиях поликультурной среды, к рефлексивному векторному ориентированию и проектированию всех смежных с саморазвитием процессов, совокупно влияющих на солидарность и эффективность взаимодействия в ПКС.

Кроме того, нами были определены следующие *показатели* развития в соотношении с компонентами и критериями саморазвития студентов в условиях поликультурной среды:

1. В мотивационном компоненте 2 показателя: 1) Осознание необходимости и потребности осуществления собственного саморазвития, через понимание и принятие ценности межличностного взаимодействия; 2) Осознание культурного многообразия представителей разных этносов, феноменов культур, специфики взаимоотношений в ПКС как источника личностного роста, через эмпатию потребностей участников поликультурного взаимодействия.

2. В содержательном компоненте 2 показателя: 1) Умение вести всесторонний анализ фактов поликультурности и дальнейшая интеграция ценностных особенностей участников поликультурного взаимодействия в рамки собственного саморазвития; 2) Социально-значимое умение ведения «диалога культур» и толерантное отношение к поликультурному социуму.

3. В рефлексивно-деятельностном компоненте 2 показателя: 1) Способность корректировать стратегию саморазвития в условиях поликультурной среды; 2) Умение осуществлять анализ и коррекцию интенции

альтруизма (как компонента проявления солидарности) в поликультурном взаимодействии.

Для выявления полноценности саморазвития студентов в ПКС мы выделили следующий ряд уровней сформированности представленных показателей:

1. Продвинутый;
2. Оптимальный;
3. Низкий.

Так, на продвинутом уровне мы обнаруживаем вышеназванные показатели максимально представленными и развитыми, однако, находящимися при этом в динамике дальнейшего развития. На оптимальном уровне мы обнаруживаем срединный уровень развитости данных показателей с вероятным превалирующим развитием одних в большей степени в сравнении и соотношении с другими, тем не менее, представляющих оптимально возможный уровень для активации дальнейшего эффективного саморазвития. При низком уровне саморазвития мы обнаруживаем неразвитость, слабую развитость и фрагментарность развития данных показателей, также с возможными «перекосами» в одних компонентах в отношении к другим.

Для более полного и наглядного представления данных компонентов, критериев и показателей саморазвития студентов в условиях ПКС, мы разработали критериальный аппарат саморазвития студентов в условиях поликультурной среды (ПКС), представленный в следующей таблице 6:

Таблица 6 – Критериальный аппарат саморазвития студентов в условиях поликультурной среды (ПКС)

Компоненты	Критерии	Показатели		
		Продвинутый	Оптимальный	Низкий
1	2	3	4	5
Мотивационный (самоидентификация)	Потребность в осознании и понимании собственной субъектной позиции и необходимости всестороннего саморазвития с учетом поликультурности современного общества, текущих общемировых глобализационных процессов и тенденций, особенностей взаимодействия носителей различных культур.	Осознание необходимости и потребности осуществления собственного саморазвития, через понимание и принятие ценности межличностного взаимодействия;	Наличие интереса к саморазвитию и заинтересованности в межличностном взаимодействии, стремление понять мотивы собеседников.	Отсутствие или фрагментарность интереса к саморазвитию в ПКС, ориентированность на личные интересы, безразличие к окружающим.
		Осознание культурного многообразия представителей разных этносов, феноменов культур, специфики взаимоотношений в ПКС как источника	Общий интерес к культуре и к культурным феноменам, к изучению правил взаимоотношений в ПКС при среднем уровне эмпатии.	Незаинтересованность в изучении культурных феноменов, культур народов, безынициативность к взаимодействию с представителями других культур,

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5
		личностного роста, через эмпатию потребностей участников поликультурного взаимодействия.		низкий уровень эмпатии.
Содержательный (самоконтроль)	Способность к анализу многофакторных и сложных явлений, проявляющихся в поликультурной среде, к организации собственного саморазвития сообразно гуманистическим ценностям и позитивным созидательным общественным проявлениям (при сохранении собственной субъектной позиции), к проявлению толерантного отношения к представителям других культур.	Умение вести всесторонний анализ фактов поликультурности и дальнейшая интеграция ценностных особенностей участников поликультурного взаимодействия в рамки собственного саморазвития;	Способность к сбору и анализу сведений, относящихся к поликультурности общества, приоритет ценностного развития личности.	Безразличие к фактам поликультурности, отсутствие интереса к культурным ценностям и их интеграции в сферу личных интересов.
		Социально-значимое умение ведения «диалога культур» и толерантное отношение к поликультурному социуму.	Заинтересованность в поликультурном взаимодействии и проявление толерантности к его участникам.	Низкий уровень способности к межкультурной коммуникации и толерантности к членам поликультурного коллектива.
Рефлексивно-деятельностный (рефлексия + самосознание)	Способность к рефлексии и постоянному саморазвитию в условиях поликультурной среды, к рефлексивному векторному ориентированию и проектированию всех смежных с саморазвитием процессов, совокупно влияющих на солидарность и эффективность взаимодействия в ПКС.	Способность корректировать стратегию саморазвития в условиях поликультурной среды;	Актуализированное и адаптивное видение собственного саморазвития в ПКС.	Неспособность к анализу собственного саморазвития и показатели стратегий не ориентированных на поликультурное взаимодействие.
		Умение осуществлять анализ и коррекцию интенций к синергии и альтруизму (как компонента проявления солидарности), в активном поликультурном взаимодействии.	Активное участие в поликультурном взаимодействии с учетом синергетического подхода и высоким ответственным отношением к проявлению помощи и заботы по отношению к другим участникам взаимодействия (проявление альтруизма).	Нежелание участвовать и безразличие к интересам участников поликультурного взаимодействия, нежелания и неспособность проявить альтруистические настроения в отношении участников ПК взаимодействия.

Как видно из представленного критериального аппарата, процесс саморазвития в ПКС сопряжен с множеством сложных субпроцессов, в частности – самоидентификацией, самоконтролем, самосознанием и рефлексией, а также развитием эмпатии, толерантности и альтруизма, как структурного компонента солидарности, которые составляют Ядро толерантности и солидарности у студентов в условиях поликультурной среды, и являются его неотъемлемой частью.

Таким образом, создав описательный критериальный аппарат саморазвития в ПКС, мы пришли к созданию *модели саморазвития студентов в ПКС*.

На основе проведенного анализа теоретико-методологических аспектов исследуемой нами проблемы была разработана теоретическая модель саморазвития студентов в условиях поликультурной среды. Мы опирались на общенаучное понимание моделирования как метода исследования каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей, под которыми «понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает и воспроизводит объект так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [189, с. 19].

Так как перед моделью ставится конкретная задача объяснения, каким образом одни стороны изучаемого объекта влияют на другие стороны или процесс в целом, разработанная теоретическая модель саморазвития студентов в поликультурной среде выступает инструментом данного исследования, отражающим специфические свойства, связи и отношения его предмета в виде согласованной структурированной формы [190].

Основными структурными компонентами данной модели, взаимодействие которых обеспечивает ее целостное функционирование, являются блоки: *концептуально-целевой* (цель саморазвития студентов в условиях ПКС, задачи, теоретические подходы, принципы и условия); *структурно-содержательный* (компоненты саморазвития студентов в условиях ПКС: мотивационный, содержательный, рефлексивно-деятельностный); *процессуально-технологический* (этапы организации процесса саморазвития студентов в условиях ПКС, формы, методы и технологии); *контрольно-оценочный* (методы диагностики, критерии, показатели и уровни саморазвития студентов в условиях ПКС); *результативный* (планируемый результат). Структурно-содержательная модель саморазвития студентов в условиях поликультурной среды представлена на рисунке 6.

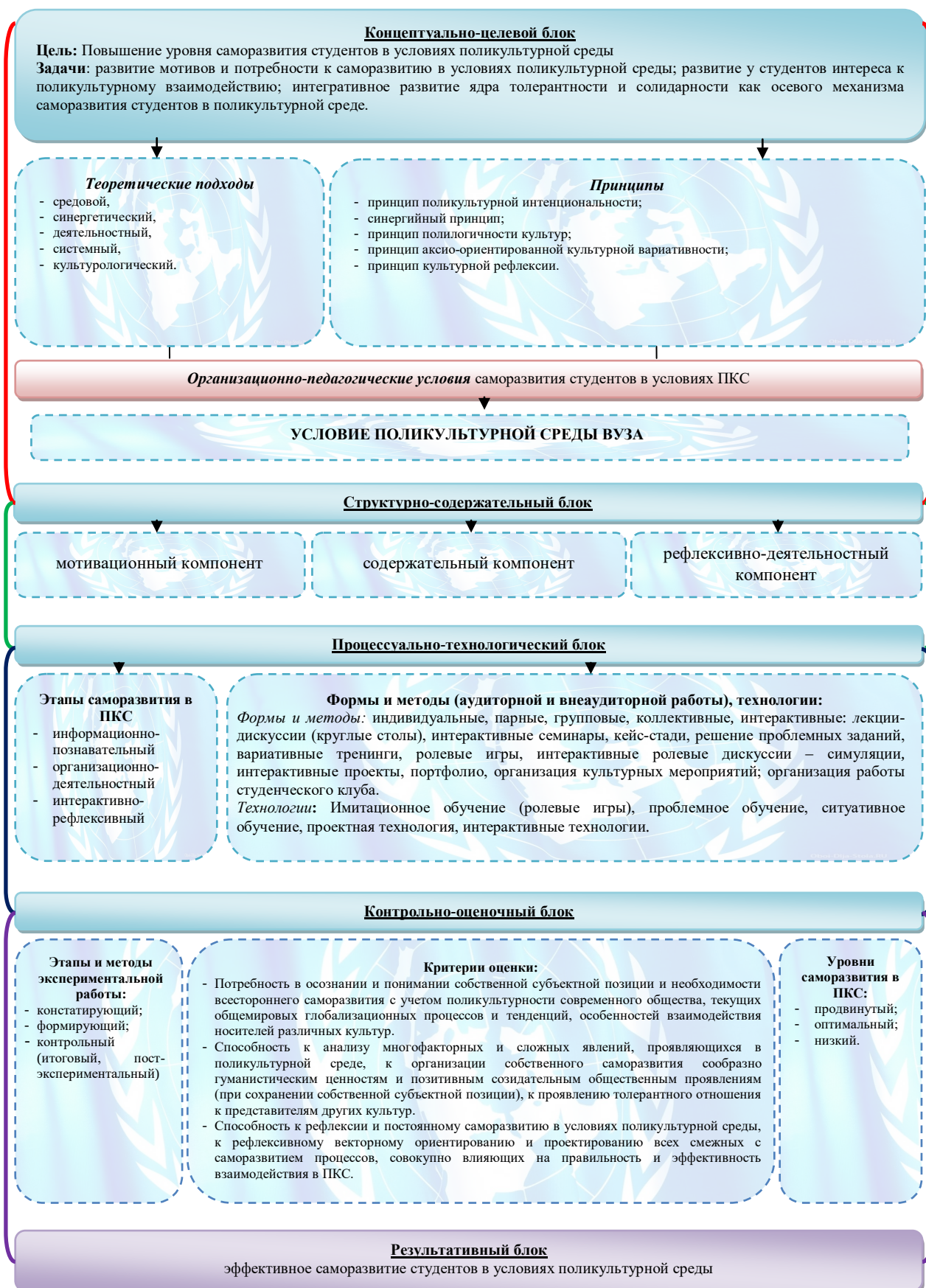


Рисунок 6 – Модель саморазвития студентов в условиях поликультурной среды

Считаем необходимым дать более подробное пояснение включения в образовательный процесс данных блоков, которое заключается в следующем:

Концептуально-целевой блок содержит описание *цели, теоретических подходов, принципов и условий* саморазвития студентов в условиях поликультурной среды. Выделение данного компонента связано с необходимостью уточнения и конкретизации вышеназванных компонентов. Формулировку *цели* – Повышение уровня саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, мы выделяем исходя из актуальности данной проблематики нашего исследования и очевидности того факта, что данный процесс бесспорно значим в современных реалиях. Формулировка цели, была создана, исходя из того, что даже студенты начальных курсов уже имеют определенные навыки и способности к саморазвитию, сформированные в школьный период обучения, однако, как уже было отмечено в предыдущем подразделе, период студенчества является наиболее значимым для развития рефлексии, механизмы которой являются определяющими в процессе саморазвития. Исходя из определенной нами цели, были выделены следующие задачи:

- развитие мотивов и потребности к саморазвитию в условиях поликультурной среды;
- развитие у студентов интереса к поликультурному взаимодействию;
- интегративное развитие ядра толерантности и солидарности как осевого механизма саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

Данные задачи «поэтапно выражают» процесс достижения и реализации поставленной нам цели, и находят свое дальнейшее отражение в компонентах и этапах реализации модели.

Разработка теоретической модели саморазвития студентов в условиях поликультурной среды предполагает, в первую очередь, научно-методологическое обоснование, которое целесообразно начать с выделения подходов к предмету исследования. Саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды на наш взгляд правомерно рассматривать в русле *средового, системного, культурологического и деятельностного* подходов. Данная выборка была создана основываясь на теоретических положениях, представленных в работе отечественного ученого В.А. Бурмистровой [96], соглашаясь с мнением которой, и дополняя вышеуказанный ряд, мы выявили наиболее значимые для нашего исследования подходы к решению проблемы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды:

1. Средовой подход (Ю.С. Мануйлов) – представляет собой систему действий со средой, превращающих ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования образовательного результата, в нашем исследовании, в частности – учет поликультурной среды [135, с. 6].

2. Системный подход, предоставляющий возможность рассмотреть изучаемое явление в виде системы упорядоченных элементов, а также возможность установить разнообразный характер взаимосвязей в процессе саморазвития студентов в условиях поликультурной среды. Данный подход, с одной стороны, позволяет рассматривать образовательное пространство с

позиций целостности, стабильности, его внутреннего единства, а с другой стороны, дает возможность охарактеризовать взаимодействие субъектов образовательной системы в рамках различных типов связей, очерчивающих определенную схему учебно-воспитательного процесса, о чем пишут ученые И.В. Блауберг, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский и др. [96, с. 54].

3. Культурологический подход позволяет детерминировать гуманитарное и естественнонаучное знания как целостные и взаимосвязанные элементы научного познания, способствуя, тем самым, формированию полноценной личности. Применение культурологического подхода к саморазвитию студентов в условиях поликультурной среды, направлено на правильное восприятие и оценку других культур и их представителей; а также предполагает приобщение к передовому культурно-историческому опыту. При этом данный подход позволяет сочетать ознакомление с иной культурной действительностью с глубоким постижением родной культуры, то есть способствует ориентации личности студента через свою этнокультуру, рассматриваемую в диалектическом единстве с другими этническими культурами, на мировую культуру как синтез лучших достижений национальных культур [96, с. 55].

4. Деятельностный подход предполагает включение студентов в самостоятельную, консультируемую преподавателем, деятельность с целью формирования способности к саморазвитию в условиях поликультурной среды [96, с. 55]. Деятельностный подход предполагает развитие у студентов активной деятельностной жизненной позиции, сознательной организованности и направленности их деятельности на созидательный план личностного развития, и отражается в сознательной мотивированности и интенциональности к саморазвитию в условиях поликультурной среды.

Кроме представленных выше подходов, мы считаем правомерным включение еще одного, *синергетического подхода*, как наиболее полноценно отражающего сущность и специфику требований к организации деятельности, ориентированной именно на саморазвитие в условиях поликультурной среды ВУЗа.

Так, *синергетика* определяется как наука о самоорганизации живых и неживых систем. Созвучной ей является *синергия*, которая, однако, определяется как совместная деятельность или совместные усилия [191].

Ученые Т.С. Назарова и В.С. Шаповаленко, предостерегая от буквального переноса методов синергетики в педагогику, считают: «Неопрровержимо лишь то, что при доминировании нелинейных состояний управление системой утрачивается». Ученые представляют мнение о том, что «цель *синергетического подхода* в области образования состоит ... в глубоком осмыслении педагогического наследия как творческого синергетического процесса и исключает механистическое его толкование» [192]. Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов придают использованию идей синергетики большое значение при рассмотрении самоорганизации в области творческого мышления. Они считают, что «синергетический подход» в образовании есть восполнение недостающих звеньев, «перебрасывание мостов, самодостраивание целостного

образа» [193]. Главным объектом для приложения синергетических знаний они считают учащегося как систему «обучаемую и самообучающуюся», «воспитываемую и самовоспитывающуюся». В.А. Игнатова считает, что основные понятия синергетики «представляют естественную основу для понимания родства систем разной природы, ... общности механизмов их развития и взаимодействия с другими системами, ... выступают в качестве интеграторов в процессе объединения разных предметных полей...» [194].

Перенос идеологии синергетики в область педагогики можно мыслить в отношении различных объектов: ученик, класс, учитель, студент, преподаватель ... педагогическая система, система образования. При этом, синергетика как таковая, приобрела все более общий *статус теории, описывающей незамкнутые, нелинейные, неустойчивые, иерархические системы* [195].

В процессе самосовершенствования личности необходим учет механизмов синергетики, однако, свое отражение должна находить и синергия, как составляющая эффективного взаимодействия с окружающим обществом и миром. В качестве примера роли синергии на уровне межличностного взаимодействия можно привести следующее описание синергетической коммуникации и ее реализации, данное автором мирового бестселлера в сфере менеджмента межличностных отношений с интересным названием «Семь навыков высокоэффективных людей», Стивеном Р. Кови: «При синергетической коммуникации вы открываете ум, сердце и средства самовыражения навстречу новым возможностям, новым альтернативам, новым вариантам» [196, с. 280].

Синергетический уровень общения, основанный на высоком доверии, позволяет получать решения, намного превосходящие те, которые предлагались изначально. ... Формируется некая самодостаточная и приносящая взаимное удовлетворение мини-культура [196, с. 288]. При этом нам представляется объективным рассмотрение альтруизма в качестве одного из встроенных регуляторов синергии, ведь только благодаря бескорыстному и искреннему желанию быть полезным и активно вносить свой вклад в развитие общего дела, возможно прогрессивное развитие и саморазвитие всех членов взаимодействия и общества как такового, в целом.

Стивен Р. Кови в своем труде делится собственным опытом организационного структурирования деятельности современного человека и отмечает многогранность и сложность процесса развития личности в современных реалиях. По-настоящему эффективный человек обладает достаточной скромностью и уважением к другим, чтобы признать ограниченность собственного восприятия и оценить богатейшие возможности, открывающиеся перед ним благодаря взаимодействию с сердцами и умами других людей. Такой человек ценит различия, поскольку эти различия пополняют его знания окружающей действительности. Опираясь только на собственный опыт, мы постоянно испытываем недостаток информации [196, с. 294]. Уместно будет упомянуть знаменитый афоризм Сократа «Я знаю, что ничего не знаю», интерпретируя который сегодня, можно сказать – мир

изменяется настолько быстро, что то, что я знал, уже могло устареть. А для того, чтобы обладать обширными знаниями и быть способными к саморазвитию и самосовершенствованию необходимо помимо обладания множеством полезных качеств, также уметь правильно взаимодействовать с окружающим поликультурным обществом.

Данные подходы являются основой определения *принципов*, которые содействуют эффективной реализации теоретико-методологического базиса разработанной теоретической модели саморазвития студентов в условиях поликультурной среды. Принципы педагогического процесса рассматриваются как объективные основания для его построения, наличие которых способствует осуществлению взаимодействия субъектов [197]. В качестве базовых принципов мы интегрировали с некоторой модификацией принципы, которые были разработаны В.А. Бурмистровой [96] и П.В. Сысоевым [198]:

- *принцип поликультурной интенциональности*, предполагающий ориентацию учебно-воспитательного процесса на поликультурное духовное развитие личности, выраженное в формулировании цели образования через призму интенциональных ориентаций и их совместной реализации, то есть привитие студентам желания и организованности к поликультурной деятельности [96, с. 56];

- *синергийный принцип*, предполагает объединение духовных, душевных и физических способностей и усилий студентов, ориентированных на совместное созидательное и эффективное взаимодействие, в образовательном процессе, при котором возникает общность интересов, мотивов, деятельности и «продуктов» такого взаимодействия [96, с. 56];

- *принцип полилогичности культур*, ориентирующий личность на усвоение культурно-исторического и социального опыта всех представителей иных этнических культур при сохранении собственной этнокультурной идентичности, посредством полилога культур. В.А. Бурмистрова подчеркивает, что характерной особенностью современного мира является поликультурность, полиэтничность, поликонфессиональность, выводящие цивилизацию на принципиально новый уровень – уровень перехода в полилог. Таким образом, данный принцип представляет собой чрезвычайно важное положение для процесса саморазвития студентов в условиях поликультурной среды [96, с. 57];

- *принцип аксио-ориентированной культурной вариативности*, уточняющий и дополняющий общий принцип культуросообразности, обнаруживается при отборе содержания поликультурного компонента, интегрирующий ценностные ориентиры взаимодействующих культур. Основная направленность данного принципа – ознакомление обучающихся с вариантами видов культур и их ценностным багажом. Обучающиеся должны получить возможность ознакомиться и с информацией о культурном разнообразии родной страны по каждому изучаемому аспекту, что позволит им увидеть не только различия, но и сходства между собственной культурой (индивидуально характерной каждому обучающемуся) и изучаемой культурой, что, в свою очередь, будет способствовать расширению поликультурного пространства. Видя объединение людей по всему миру на основе общей

культуры и общности ценностей, а также осознавая свою роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах, обучающиеся будут развивать собственное общепланетарное мышление, что в итоге приведет к полноценному процессу саморазвития в условиях поликультурной среды [198, с. 101].

- *принцип культурной рефлексии*, в рамках данного принципа студент может определять свое место в спектре изучаемых культур, постигать общечеловеческие ценности, а также осознавать собственную роль и функцию в глобальных общечеловеческих процессах. Именно через культурную рефлексию обучающийся может прийти к осознанию себя в качестве культурно-исторического субъекта, субъекта диалога культур с многогрупповой принадлежностью [198, с. 103].

Таким образом, на наш взгляд именно вышеперечисленные принципы способствуют рациональной организации образовательного процесса, способствующего саморазвитию студентов в условиях поликультурной среды.

Основываясь на концептуальные подходы и принципы саморазвития студентов в поликультурной среде, основным условием саморазвития студентов в ПКС, мы рассматриваем именно поликультурность образовательной среды и культурную вариативность состава контингента, кроме того, мы определяем обязательным наличие особым образом организованной культурной жизни студентов с учетом данного разнообразия в целостном образовательном процессе ВУЗа.

Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях представляет собой сложную по структуре многокомпонентную педагогическую систему. Целостный педагогический процесс (ЦПП) предполагает единство всех элементов (обучения, воспитания, научной и педагогической работы) профессиональной подготовки специалистов. При этом в ЦПП для реализации цели повышения уровня саморазвития студентов в условиях ПКС необходим учет условия поликультурной среды ВУЗа. В нашей работе акцент *условия поликультурной среды ВУЗа* выражается в двух базовых параметрах, а именно: **1.** наличие поликультурного окружения – контингента, и разнообразие форм их взаимодействия и общения, а также **2.** поликультурность образовательного контента в целостном педагогическом процессе ВУЗа, то есть учебная и воспитательная работа нацеленная и способствующая становлению и прогрессу процесса саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

Компоненты, вошедшие в наш второй – ***структурно-содержательный блок***, были подробно описаны выше в данном подразделе и включают в себя:

- мотивационный (самоидентификация) компонент;
- содержательный (самоконтроль) компонент;
- рефлексивно-деятельностный (рефлексия + самосознание) компонент.

Содержание структурно-содержательного блока реализуется в рамках ***процессуально-технологического блока*** теоретической модели, который является по своей сути механизмом и педагогической технологией, позволяющей реализовать поставленные цели и задачи организации

саморазвития студентов в условиях ПКС. При этом мы ориентируемся на обобщенные педагогические технологии, которые представляют собой совокупность различных форм и способов совместной деятельности преподавателей и студентов, организованной в особых единицах процесса обучения, с целью максимального овладения программным материалом и повышения качества и результативности образовательного процесса.

Данный блок включает в себя под-блок *этапы саморазвития* студентов в ПКС, который содержит в себе три этапа: *информационно-познавательный, организационно-деятельностный, интерактивно-рефлексивный*; а также под-блок *формы, методы, технологии* организации педагогического процесса, ориентированного на организацию успешного образовательного процесса и фасилитацию процесса саморазвития студентов в условиях ПКС.

Согласно разработанной нами модели, практически *Информационно-познавательный* этап, реализуется посредством применения в образовательном процессе средств мотивации через специальные диагностические методики, далее реализуясь в создании плана саморазвития в ПКС – начальной стадии создания портфолио саморазвития (изучение и сбор данных для его структурирования и эффективного составления).

Организационно-деятельностный этап, структурируется и организуется посредством применения в образовательном процессе в качестве аудиторных форм – проведение лекций, семинаров и тренингов (в рамках дополнительной работы клуба), структурированных в 3 блока («тренинги развития эмпатии», «тренинги развития рефлексии», «тренинги межкультурной коммуникации»), применение и рассмотрение кейс технологий, ролевых игр, ролевых дискуссий, практических проблемных заданий, межкультурных проектных работ с параллельным оформлением «достижений» во внеаудиторное время в личное портфолио саморазвития.

Интерактивно-рефлексивный этап, организуется посредством внеаудиторных форм деятельности, в частности, через организацию интеракции студентов в рамках функционирования студенческого клуба, а также через самостоятельную организацию и проведение мероприятий культурологического направления, инициируемых самими студентами, кроме того, через продолжение работы над собственным портфолио саморазвития.

Разработанная нами комплексная программа саморазвития студентов в условиях поликультурной среды предполагает оптимальное сочетание форм проведения занятий, направленных на получение студентами знаний о современном поликультурном мире, особенностях установления межличностных отношений с носителями разных культур; формирование у обучающихся эмпатии и толерантного отношения к людям, представляющим различные культурные группы; овладение гуманистическими общечеловеческими и отечественными культурными ценностями и их осознанный выбор в качестве ориентиров для взаимодействия с носителями разных культур; развитие умений и навыков продуктивного межкультурного взаимодействия, конструктивного решения конфликтов, возникающих на почве

культурных различий, развития чувства солидарности с представителями других культур и др.

Степень достижения поставленных целей и реализации структурно-содержательного блока в модели оценивается в рамках **контрольно-оценочного блока**. Критерии и показатели уровня саморазвития студентов в условиях ПКС были подробно рассмотрены и представлены в начале данного подраздела.

При разработке модели саморазвития студентов в условиях ПКС было уделено внимание *способам диагностики, оценки и фиксации* полученных эмпирических данных. Согласно О.П. Чозгиян [190], в психолого-педагогической науке известно обстоятельство, что диагностировать и оценить уровень развития тех или иных личностных качеств выпускников можно лишь опосредованно и, как правило, в достаточно отдаленное от процесса обучения время. Тем не менее, в определенной мере качество созданной модели и ее эффективность для саморазвития студентов в условиях ПКС, представляется возможным оценить с помощью использования адекватных методов и приемов диагностики. Поэтому для измерения конкретных критериев и показателей отдельных компонентов саморазвития в условиях ПКС мы предусмотрели комплекс методов, а именно: индивидуальные и фронтальные беседы, наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование, ранжирование, нарративный метод, анализ продуктов деятельности, методы математической статистики и пр.

Интересным опытом применительно к нашей проблематике стало эмпирическое применение нарративного метода. Под методом нарративного анализа подразумевается (от narrative – повествование) – качественный метод исследования, направленный на интерпретацию повествования и уделяющий особое внимание временной последовательности, которую устанавливают люди как рассказчики о своей жизни и окружающих событиях [199]. Данный метод нашел применение в ходе работы над двумя блоками тренингов, в обсуждениях проблемных задач и кейс-стади, созданных в рамках экспериментальной реализации модели, и в большей степени выполнял роль текущей диагностики прогресса процесса саморазвития студентов на формирующем этапе эксперимента, а не единовременного констатирующего и контрольного среза. Центральное понятие данного исследовательского метода – глубинная структура произведения. В качестве единицы анализа выступает нарратив, под которым понимается повествование, вербальное представление ситуаций и событий, которое характеризуется достаточно свободной формой изложения данных событий, не всегда соответствующей их реальной временной последовательности. Нарратив – это один из важнейших способов отражения социальных конструкторов, с помощью которых можно получить представление о мировосприятии другого человека. Применяя нарративный анализ, можно не только исследовать модели конструирования действительности членами определенного общества, но также исследовать языковое сознание индивидов [200].

Выделяют некоторые признаки, присущие нарративу. Наиболее характерными являются такие, как: наличие повествователя или рассказчика, очень часто это одно и то же лицо; наличие слушателя или читателя; необходимо наличие последовательности излагаемых событий, переживаемых персонажем; а также одним из признаков является отношение повествователя к тому, о чем идет речь – личностная эмоциональная оценка.

К. Риссман выделяет несколько моделей нарративного анализа. Одной из моделей является тематический анализ, основное внимание в котором уделяется тому, что говорится. Другой моделью является структурный анализ, уделяющий внимание тому, как ведется повествование, механизму нарратива. Интеракционный анализ – акцентирует внимание на диалоге нарратора и слушателя (автора и читателя). И перформативный анализ, при котором нарратив анализируется как действие и процесс [201].

Метод нарративного анализа широко используется в самых разных областях исследования. Нарратология обеспечивает эффективный подход к исследованию этических проблем социальной жизни. Изучая особенности нарратива и языковые средства его формирования, можно анализировать механизмы, с помощью которых люди трактуют события и конструируют социальные миры, а также изучать язык, как средство конструирования реальности и отражения языкового сознания, кроме того, можно изучать и культурные феномены, присущие представителям различных культурных общностей [200].

Для подробного представления вышеназванного комплекса методов, мы разработали диагностический аппарат саморазвития студентов в условиях ПКС, который наглядно представлен в таблице 7.

Таблица 7 – Диагностический аппарат для определения уровня саморазвития студентов в условиях ПКС

Компоненты	Критерии	Показатели	Прил.1	Диагностический аппарат
1	2	3	4	5
Мотивационный	Потребность в осознании и понимании собственной субъектной позиции и необходимости всестороннего саморазвития с учетом поликультурности современного общества, текущих общемировых глобализационных процессов и тенденций, особенностей взаимодействия носителей различных культур.	Осознание необходимости и потребности осуществления собственного саморазвития, через понимание и принятие ценности межличностного взаимодействия;	БЛОК А	- Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера
		Осознание культурного многообразия представителей разных этносов, феноменов культур, специфики взаимоотношений в ПКС как источника личностного роста, через эмпатию потребностей участников поликультурного взаимодействия.		- Методика диагностики уровня <i>эмпатических</i> способностей

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
Содержательный	Способность к анализу многофакторных и сложных явлений, проявляющихся в поликультурной среде, к организации собственного саморазвития сообразно гуманистическим ценностям и позитивным созидательным общественным проявлениям (при сохранении собственной субъектной позиции), к проявлению толерантного отношения к представителям других культур.	Умение вести всесторонний анализ фактов поликультурности и дальнейшая интеграция ценностных особенностей участников поликультурного взаимодействия в рамки собственного саморазвития;	БЛОК Б	- Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича
		Социально-значимое умение ведения «диалога культур» и толерантное отношение к поликультурному социуму.		- Экспресс-опросник «Индекс толерантности »
Рефлексивно-деятельностный	Способность к рефлексии и постоянному саморазвитию в условиях поликультурной среды, к рефлексивному векторному ориентированию и проектированию всех смежных с саморазвитием процессов, совокупно влияющих на солидарность и эффективность взаимодействия в ПКС.	Стремление и способность корректировать стратегию саморазвития в условиях поликультурной среды;	БЛОК В	- Методика попарного сравнения эффективности стратегий достижения счастья
		Умение осуществлять анализ и коррекцию интенций к синергии и альтруизму (как компонента проявления солидарности), в активном поликультурном взаимодействии.		- Диагностика личностной установки “альтруизм – эгоизм”

Подводя итог, отметим, что разработанная нами модель призвана внести определенный вклад в практику поликультурного образования и в процесс саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, при этом она носит общедидактический характер. Данная модель послужила основой для организации экспериментальной работы со студентами педагогических вузов, описание содержания и результатов которой представлено в следующем подразделе второго раздела.

2 СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

2.1 Диагностика состояния процесса саморазвития студентов в условиях поликультурной среды

В данном параграфе рассматривается программа опытно-экспериментальной работы, задачи и результаты констатирующего этапа эксперимента, характеризуется комплексная программа саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, а также рассматриваются результаты опытно-экспериментальной работы.

Цель опытно-экспериментальной работы – выявить состояние саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, и, в соответствии с полученными результатами, провести образовательно-воспитательную работу, ориентированную на целостную организацию саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

Сформулированная цель определила характер конкретных задач, решаемых нами в опытно-экспериментальной работе:

- определить критерии и показатели саморазвития студентов в поликультурной среде;
- выявить уровни и особенности саморазвития студентов в поликультурной среде;
- апробировать модель саморазвития студентов в поликультурной среде;
- экспериментально проверить влияние выделенных педагогических условий на процесс саморазвития студентов в поликультурной среде.

Для организации опытно-экспериментальной работы в рамках нашего исследования была составлена программа констатирующего эксперимента, в которой с учетом структуры саморазвития студентов в условиях ПКС были определены способы регистрации уровня сформированности ее компонентов, количественного и качественного анализа полученных данных, интегрируемых в уровни саморазвития студентов в условиях ПКС (продвинутый, оптимальный, низкий). Данная программа нашла отражение в диагностическом аппарате, ранее представленном в таблице 7. Целостная критериальная оценка согласно созданной выборки диагностического аппарата производилась посредством кумулятивного суммирования полученных результатов по отобранным методикам при условии сведения результатов к процентному соотношению в максимальные 100 баллов/процентов. Итоговая статистическая обработка производилась при помощи статистического метода измерения критерия Фишера, предназначенного для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости исследуемого эффекта.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач педагогического эксперимента нами использовался комплекс методов научно-педагогического исследования: индивидуальные и фронтальные беседы, наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование, ранжирование, нарративный метод, анализ продуктов деятельности, методы математической статистики.

Такие виды методов как: индивидуальные и фронтальные беседы, наблюдение, нарративный метод, анализ продуктов деятельности (в частности, анализ проектных работ) нашли свое применение на формирующем этапе эксперимента.

Беседа проводилась в ходе формирующего этапа эксперимента для выявления мотивов и отношений студентов, потребности и готовности к саморазвитию, необходимости и значимости помощи в реализации намеченных целей и др. Во время беседы оценивались: осознанность и избирательность сделанного студентом выбора их мотивы и причинно-следственные связи; характер отношений к себе и к поликультурному окружению; способность к самореализации, предвидению затруднений, самоанализу и контролю; стремление к выходу за пределы предписанного и творческой реализации; трудности, которые испытывает студент в проектировании и реализации личностных планов саморазвития и др.

Применение *наблюдения* проводилось целенаправленно также в ходе формирующего этапа эксперимента и сопровождалось постоянным ведением записей, в которых фиксировались:

- эмоциональные реакции на предложенные задания (положительные, отрицательные, индифферентные);
- реакции на необходимость делать выбор в процессе взаимодействия (растерянность, непонимание, отказ, спокойствие, выдержка, понимание, инициатива и т.д.);
- проявление деятельностной активности (интерес, появление вопросов, стремление высказать мнение, желание участвовать в дискуссии или работе и т.д.);
- проявление мотивационно-волевой активности (желание отличиться, доведение до конца взятой на себя задачи, выбор более сложных заданий и т.п.);
- проявление инициативы и творчества (внесение своих предложений, идей; роль пассивного исполнителя и пр.);
- уровень самостоятельности при выборе (полная самостоятельность, потребность в помощи, отсутствие самостоятельности).

Анкетирование, опрос, тестирование, ранжирование использовались нами на констатирующем и контрольном этапах эксперимента для выявления уровней развития студентов по различным аспектам исследуемой проблемы: мотивов саморазвития; интереса к специфике поликультурной среды; создания «ценностного рейтинга», эмпатии и толерантного отношения к окружающим, альтруистическим проявлениям как составной части солидарности и др.

В целом созданная инструментовка диагностики и педагогическая интерпретация полученных результатов дали возможность определить уровни саморазвития студентов в поликультурной среде, особенности сформированности уровней саморазвития, отследить изменения результатов на всех этапах педагогического эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа по выбранной проблеме осуществлялась нами с 2012 по 2015 годы в Казахском национальном педагогическом университете им. Абая и Казахском университете международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. Для проведения опытно-экспериментальной работы нами были выбраны студенты 1 курса, что обосновывается тем, что именно студенты первого курса претерпевают значительные перемены в своей жизни в силу того, что в ней происходят большие перемены, такие как: смена привычного уклада, условный переход ко взрослой жизни, смена организаций образования от школы к ВУЗу, смена внешней социальной среды в связи с изменением состава окружения, смена режима образовательной деятельности, изменение в социальном статусе и приобретении большей ответственности за собственное развитие и образование, приобретение большей свободы и одновременно большей трудоемкости в осуществляемой деятельности, - всё это неизбежно приводит вчерашнего школьника в состоянии стресса и вместе с тем, к большей адаптивности к окружению. Учитывая данные изменения в жизни студента, мы пришли к выводу, что именно студенты 1 курса в период первоначальной адаптации к учебному заведению, к новому статусу студента ВУЗа наиболее значительно изменяются и в своем отношении к новому окружению, таким образом становясь субъектами саморазвития в условиях поликультурной среды. Для дальнейшего осуществления опытно-экспериментальной работы, нами предварительно была проведена аналитическая работа: во-первых, был проанализирован контингент студентов, выбранных для проведения экспериментальной работы на предмет национально-культурной принадлежности студентов; во-вторых, были проанализированы типовые учебные планы и каталоги элективных дисциплин на предмет наличия в них соответствующих дисциплин, способствующих саморазвитию студентов в условиях поликультурной среды; в-третьих, был проведен анализ внеаудиторной воспитательной работы, проводимой в двух ВУЗах на предмет реализации мероприятий и видов деятельности способствующих саморазвитию студентов в условиях поликультурной среды.

Таким образом, согласно проведенного анализа контингента студентов 1 курса специальности «Педагогика и психология» 2013-2014 уч. года КазНПУ им. Абая мы пришли к выводу, что:

- основной состав контингента 1 курса состоит из представителей казахской национальности и суммарно в процентном соотношении равен 95%;
- в основном составе контингента 1 курса представители других национальностей в процентном соотношении занимают только 5% от общего числа, и представлены в основном представителями русской национальности.

Ниже приводится таблица 8 анализа контингента студентов с количественно-процентным соотношением проведенного анализа.

Таблица 8 – Анализ контингента студентов 1 курса специальности «Педагогика и психология» 2013-2014 уч.года КазНПУ им. Абая

№ п/п	Представленность студентов специальности «Педагогика и психология»	Количество представителей	Процент от общего числа	%-ное соотношение от суммарного числа студентов
1.	КАЗ. ОТДЕЛЕНИЕ			
	ВСЕГО	44	100%	80%
	Казахи	44	100%	80%
	Представители других национальностей	0	0%	0%
2.	РУСС. ОТДЕЛЕНИЕ			
	ВСЕГО	11	100%	20%
	Казахи	8	73%	15%
	Представители других национальностей	3	27%	5%
ВСЕГО		55	100%	100%

Как можно заметить из нижеприведенной таблицы 9, согласно проведенного анализа контингента студентов 1 курса специальности «Иностранный язык: 2 иностранных языка» 2013-2014 уч. года КазУМОиМЯ им. Абылай хана, нам удалось выявить, что:

- основной состав контингента ВУЗа многонационален и состоит из представителей многих национальностей, таких как: Азербайджанцы, Русские, Уйгуры, Корейцы, Таджики, Татары, Узбеки, Украинцы, Дунгане, Немцы и другие, при этом суммарное процентное соотношение равно следующим показателям: казахи – 84,44%; представители других национальностей – 15,56%.

- похожая статистика выходит при анализе контингента 1 курса, где в основном составе контингента представители казахской национальности составляют 86,9%, а представители других национальностей в процентном соотношении занимают 13,1% от общего числа студентов 1 курса.

Таблица 9 – Анализ контингента студентов 1к. специальности «Иностранный язык: 2 иностранных языка» 2013-2014 уч.года КазУМОиМЯ им. Абылай хана

№ п/п	Национальность	Кол-во предст-лей разных нац-тей (общий контингент)	%-ное соотношение от общего числа студ. контингента	Кол-во предст. среди студ. спец-ти (ИЯ: 2ИЯ)	%-ное соотн. от числа студ. пед. спец-ти (ИЯ: 2ИЯ)	Контингент 1 курса (с контрольной группой)	% от числа студ-ов контингента курса
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Азербайджанцы	12	0,27%	3	0,27%	1	0,39%
2.	Армяне	4	0,09%	1	0,09%	-	-
3.	Балкары	3	0,07%	1	0,09%	-	-
4.	Башкиры	3	0,07%	-	-	-	-
5.	Болгары	1	0,02%	-	-	-	-
6.	Греки	1	0,02%	-	-	-	-
7.	Дунгане	8	0,18%	1	0,09%	-	-
8.	Евреи	2	0,05%	-	-	-	-
9.	Ингуши	2	0,05%	-	-	-	-

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5	6	7	8
10.	Кабардинцы	2	0,05%	-	-	-	-
11.	Казахи	3706	84,44%	939	85,52%	226	86,9%
12.	Каракалпаки	1	0,02%	1	0,09%	-	-
13.	Киргизы	5	0,11%	1	0,09%	-	-
14.	Китайцы	3	0,07%	-	-	-	-
15.	Корейцы	86	1,96%	7	0,64%	-	-
16.	Курды	5	0,11%	-	-	-	-
17.	Латыши	1	0,02%	1	0,09%	1	0,39%
18.	Немцы	6	0,14%	1	0,09%	1	0,39%
19.	Поляки	1	0,02%	-	-	-	-
20.	Русские	220	5%	43	3,92%	9	3,46%
21.	Таджики	41	0,94%	10	0,91%	1	0,39%
22.	Татары	35	0,8%	10	0,91%	4	1,54%
23.	Туркмены	4	0,09%	1	0,09%	-	-
24.	Турки	4	0,09%	-	-	-	-
25.	Узбеки	26	0,6%	13	1,19%	5	1,92%
26.	Уйгуры	145	3,3%	47	4,28%	12	4,62%
27.	Украинцы	13	0,3%	1	0,09%	-	-
28.	Чеченцы	6	0,14%	-	-	-	-
29.	Другие	43	0,98%	17	1,55%	-	-
Каз. отделение		2494	56,8%	739	67,3%	178	68,5%
Русс. отделение		1895	43,2%	359	32,7%	82	31,5%
ВСЕГО		4389	100%	1098	100%	260	100%

Таким образом, исходя из проведенного анализа контингентов ВУЗов, мы пришли к выводу, что в КазУМОиМЯ им. Абылай хана процент многонациональной представленности состава и, таким образом, поликультурности среды выше, чем в КазНПУ им. Абая, что на практике означает большую необходимость в развитии адаптивности студентов, и представляет собой благоприятные условия для естественного саморазвития студентов в условиях поликультурной среды. Тогда как для студентов КазНПУ им. Абая необходимо внедрение специальной комплексной программы для активизации саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

Помимо анализа контингента студентов, нами был проведен анализ дисциплин ТУПлов (типовых учебных планов) и КЭДов (каталогов элективных дисциплин) данных специальностей, который показал значительную разницу в предлагаемых курсах и, соответственно, значительную разницу в подготовке студентов к саморазвитию в условиях поликультурной среды.

Исходя из проведенного анализа в преподаваемых дисциплинах по блоку обязательных компонентов ТУПл (типового учебного плана) [202] было выявлено, что студенты специальности ИЯ: 2ИЯ на 2 семестре обучения начинают изучать второй иностранный язык, помимо того, что продолжают изучение базового первого иностранного языка, таким образом погружаясь в процессе обучения в культуру как первого, так и второго иностранного языка, что безусловно способствует формированию у них большей гибкости к культурным различиям и ценностям. Ниже, в подтверждение сказанного,

приведена таблица 10 для сравнения разницы по дисциплинам обязательного компонента, в которой обозначены только те дисциплины, которые различаются по данным двум специальностям и опущено перечисление тех дисциплин, которые одинаковы для обеих специальностей.

Таблица 10 – Анализ дисциплин блока обязательного компонента по ТУПл

Академическая степень: бакалавр образования по специальности «5В010300 – Педагогика и психология» (ПиП)		Академическая степень: бакалавр образования по специальности 5В011900 – «Иностранный язык: два иностранных языка» (ИЯ: 2 ИЯ)	
Наименование дисциплины	Семестр	Наименование дисциплины	Семестр
МРР 3209 – Методика преподавания педагогики	6	МРІУа 3209 – Методика преподавания иностранных языков	5
МРР 3302 – Методика преподавания психологии	6	VIУа 1302 – Второй иностранный язык (уровень А1)	2
		VIУа 2303 – Второй иностранный язык (уровень А2)	3

Как видно из данной таблицы, те дисциплины, которые не повторяются в программах двух специальностей, указывают нам на очевидные различия в их культурном контенте, то есть дисциплины, читаемые специальности «5В011900 – Иностранный язык: два иностранных языка» априори несут культурологическое содержание, чего нельзя утверждать для тех дисциплин, которые в нашем анализе выступают как отличающийся контент для специальности «5В010300 – Педагогика и психология».

После анализа ТУПлов мы провели анализ КЭДов (каталогов элективных дисциплин) по названным специальностям, который показал нам, что по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» в КЭДе КазУМОиМЯ им. Абылай хана содержится большее количество дисциплин напрямую, или косвенно, способствующих развитию у студентов гибкости к культурным различиям и многообразию, а также способности к саморазвитию в условиях поликультурной среды, а именно:

- TLKL 2207 – Лингвокультурология;
- LKLOAYa 2207 – Лингвокультуроведческие основы английского языка;
- LKLASL 2207 – Лингвокультурологический аспект сравнительного литературоведения (ЛСИЯ и Казахская литература);
- LKLANT 2207 – Лингвокультурологический анализ художественного текста;
- LKLAFChK 2207 – Лингвокультурный анализ фразеологических единиц с числовым (или цветовым) компонентом;
- MC 3304 – Межкультурная коммуникация;
- MCRKK 3304 – Межкультурная коммуникация: Россия-Китай-Казахстан;
- IaMC 3304 – Язык и межкультурная коммуникация;

- IaMC 3304 – Межкультурная коммуникация в профессиональных сферах;

- AKSMKKUPSh 3303 – Адаптивный контроль сформированности МКК учащихся в обучении второму иностранному языку;

тогда как в КЭДе КазНПУ им. Абая таких дисциплин только две:

- Этнопсихология;

- Основы саморегуляции личности.

Ниже в таблице 11 приведен подробный перечень дисциплин КЭДов по вышеуказанным специальностям.

Таблица 11 – Сравнительный анализ дисциплин из КЭДов специальностей бакалавриата

КазНПУ им. Абая Академическая степень: бакалавр образования по специальности 5B010300 – «Педагогика и психология» (ПиП)		КазУМОиМЯ им. Абылай хана Академическая степень: бакалавр образования по специальности 5B011900 – «Иностранный язык: два иностранных языка» (ИЯ: 2 ИЯ)	
Наименование дисциплины в КЭД	Семес тр	Наименование дисциплины в КЭД	Семес тр
1	2	3	4
Психофизиология	3	ORO 1208 – Основы раннего обучения ИЯ	2
Основы патопсихологии	3	ITOPIYaREIYa 1208 – Игровые технологии в обучении ИЯ на раннем этапе обучения ИЯ	2
Методология и методы психолого- педагогического исследования	3	PPROIYa 1208 – Психология и педагогика раннего обучения ИЯ	2
Исследовательская культура педагога- психолога	3	RKSUREO 1208 – Развитие коммуникативных способностей учащихся на ранней стадии обучения ИЯ (средствами драматизации, игры, песни)	2
Инклюзивное образование	3	FGUIYA IORERIMIO 1208 – Формирование готовности учителя ИЯ к иноязычному обучению на раннем этапе в контексте инновационной методологии ИО	2
Непрерывное образование	3	FIPKADYa 2306 – Фонетическая интерференция при казахско-английском двуязычии	2
Практикум по психологии	3	OLT 2206 – Основы лингвистической теории	4
Психологическая антропология	3	TLKL 2207 – Лингвокультурология	4
Педагогическая психология	4	LKLOAYa 2207 – Лингвокультуроведческие основы английского языка	4
Зоопсихология и сравнительная психология	4	LKLASL 2207 – Лингвокультурологический аспект сравнительного литературоведения (ЛСИЯ и Казахская литература)	4
Педагогическая риторика	4	LKLAHT 2207 – Лингвокультурологический анализ художественного текста	4
Культура педагогического общения	4	LKLAFChK 2207 – Лингвокультурный анализ фразеологических единиц с числовым (или цветовым) компонентом	4
Этнопсихология	4	FOOIYa 2306 – Фонологические основы обучения иностранному языку и технология обучения	3
Психологическая наука Казахстана	4	FIPKADYa 2306 – Фонетическая интерференция при казахско-английском двуязычии	3
Основы психологического консультирования	4	SKROPTO 2304 – Содержательный компонент раннего обучения, планирование и технологии обучения	4
Практическая психология	4	MTIORO 2304 – Методика и технология иноязычного образования по раннему обучению (Starters, Movers, Flyers)	4
Педагогическая риторика	5	MIOOLOP 2304 – Моделирование иноязычного общения на основе личностно-ориентированного подхода	4
Культура педагогического общения	5	ITOPNSh 2304 – Игровые технологии в обучении письму в начальной школе	4

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4
Психолого-педагогическая диагностика личности	5	AUMKIYa 2304 – Анализ УМК по ИЯ для начальной школы в контексте МК	4
Основы психологического консультирования	5	MC 3304 – Межкультурная коммуникация	6
Организация и планирование исследовательских проектов по педагогике	5	MCRKK 3304 – Межкультурная коммуникация: Россия-Китай- Казахстан	6
Организация и планирование исследовательских проектов по психологии	5	IaMC 3304 – Язык и межкультурная коммуникация	6
Экспериментальная психология	5	IaMC 3304 – Межкультурная коммуникация в профессиональных сферах	6
Психология девиантного поведения	5	IYa 3302 – История языка (англ., нем., франц.)	6
Социальная педагогика	5	FANYa 3302 – Формирование английского национального языка	6
Педагогическая поддержка в образовании	5	KL 4311 – Когнитивная лингвистика	7
Инклюзивное образование	6	KShKL 4311 – Казахстанская школа когнитивной лингвистики	7
Дополнительное образование	6	ZShKL 4310 – Западная школа когнитивной лингвистики	7
Семейная педагогика	6	MTIOOSh 3309 – Методика и технология иноязычного образования в основной школе	5
Сравнительная педагогика	6	MUIYaKIMIO 3309 – Моделирование урока ИЯ в контексте инновационной методики иноязычного образования (основная школа)	5
Математические методы в психолого-педагогическом исследовании	6	KTPCSh 3309 – Кейсовые технологии на предпрофильной стадии основной школы	5
Математическая статистика в психологии	6	RKSUSTP(OSh) 3309 – Развитие коммуникативных способностей учащихся средствами театральной педагогики (основная школа)	5
Экспериментальная психология	7	MPO 4305 – Основы обучения ИЯ в профильной школе по направлениям	7
Основы психологического эксперимента	7	MTFMKKUPSh 4305 – Мультимедийные технологии в формировании МКК учащихся профильной школы	7
Основы индивидуальной и групповой психотерапии	7	CLILPOOIOPSh 4305 – CLIL в профессионально-ориентированном обучении иноязычному общению в профильной школе	7
Практикум по арттерапии	7	MTKSMKK 4305 – Методика и технологии контроля сформированности МКК для подготовки ЕНТ, TOEFL, IELTS	7
Возрастная педагогика	7	DT 4310 – Дискурс и его типология	7
Педагогика профильного образования	7	VTDDA 4310 – Вопросы теории дискурса и дискурсивного анализа	7
Общий курс педагогических знаний	7	APSDA 4310 – Актуальные проблемы современного дискурсивного анализа	7
Педагогика 21-века	7	TDSLK 4310 – Теория дискурса в современной лингвистике Казахстана	7
Организация психологической службы в учебных заведениях	7	MOVIYa 3303 – Методика обучения второму иностранному языку	6
Основы саморегуляции личности	7	AKSMKKUPSh 3303 – Адаптивный контроль сформированности МКК учащихся в обучении второму иностранному языку	6
Педагогический менеджмент	7	ITOVIIYa 3303 – Инновационные технологии в обучении второму иностранному языку	6
Управление образовательными системами	7	LT 3307 – Лингвистика текста	5
Педагогическое мастерство	7	FRLT 3307 – Формирование и развитие лингвистики текста	5
Педагогическая этика	7	NILT 3307 – Направления изучения лингвистики текста Англия – Казахстан-Россия	5
2-курс (3-х летки)		SSOZaILT 3307 – Сравнительные сопоставления по особенностям языка изучения лингвистики текста	5
Педагогическая риторика	5	----	----
Культура педагогического общения	5	----	----
Психолого-педагогическая диагностика личности	5	----	----
Основы психологического консультирования	5	----	----
Экспериментальная психология	5	----	----

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4
Психология девиантного поведения	5	----	----
Основы индивидуальной и групповой психотерапии	5	----	----
Практикум арттерапии	5	----	----
Общий курс педагогических знаний	5	----	----
Педагогика 21- века	5	----	----
Организация психологической службы в учебных заведениях	5	----	----
Основы саморегуляции личности	5	----	----
3-курс (3-х летки)		----	----
Основы индивидуальной и групповой психотерапии	5	----	----
Практикум арттерапии	5	----	----
Математические методы в психолого-педагогическом исследовании	5	----	----
Математическая статистика в психологии	5	----	----
Общий курс педагогических знаний	5	----	----
Педагогика 21- века	5	----	----
Организация психологической службы в учебных заведениях	5	----	----
Основы саморегуляции личности	5	----	----
Педагогическое мастерство	5	----	----
Педагогическая этика	5	----	----

При ближайшем рассмотрении содержания и ожидаемых результатов изучения двух, отмеченных нами дисциплин КазНПУ им. Абая (таблица 12), мы пришли к выводу о том, что они достаточно далеки по содержанию от подготовки студентов к саморазвитию в условиях поликультурной среды:

Таблица 12 – Содержание и ожидаемые результаты изучения дисциплин из КЭД

Наименование дисциплины	Аннотация с целью изучения (основных разделов) дисциплины	Ожидаемые результаты изучения дисциплины (приобретаемые обучающимися знания, умения, навыки и компетенции)
1	2	3
Этнопсихология	Введение в этническую психологию. Предмет и задачи этнопсихологии. Принципы этнопсихологии. Основные категории этнопсихологии. Основные направления этнопсихологических исследований. История становления и развития этнопсихологической мысли. Основные направления современной зарубежной этнопсихологии. Этнопсихологические проблемы исследования личности. Национальная психология как этнопсихологический феномен. Психология межкультурных различий. Психология межэтнических отношений. Этническая идентичность. Этнические стереотипы. Этнические конфликты. Адаптация к новой культурной среде.	Ожидаемые результаты изучения дисциплины: Знать: – основные категории этнопсихологии; – основные исследовательские методы этнопсихологии; – закономерности и возможности социализации представителей различных этносов; – специфику современного состояния этнопсихологических знаний; Уметь: – использовать полученные знания на практике; – ориентироваться в современных тенденциях развития этнопсихологических знаний. Компетенции: – Компетентное владение и оперирование понятийно-категориальным аппаратом этнопсихологии;

Продолжение таблицы 12

1	2	3
		– Компетенция в самостоятельном поиске и проведении диагностического материала; – Компетенция в понимании ценности для личной оценки уровня здоровья и возможности для использования знаний в работе практического психолога.
Основы саморегуляции личности	Теоретические аспекты проблем развития психологии саморегуляции. Самопознание. Методы самопознания. Строение личности по З.Фрейду. Защитные механизмы. Комплекс неполноценности и стремление к превосходству. Стресс и дистресс и его влияние на саморегуляцию. Напряжение и релаксация. Аутотренинг. Степени расслабления. Образ как фактор саморегуляции. Процесс саморегуляции личности. Система субъективных критериев успешности как звено психической саморегуляции. Контроль и оценка реальных результатов как звено психической саморегуляции. Понятие медитации, концентрации, релаксации.	Ожидаемые результаты изучения дисциплины Знать: – основные методы самопознания – основные методы саморегуляции; – теоретические и практические основы психологии саморегуляции; Уметь: – осознавать особенности своей личности и поведения; – ориентироваться в современных тенденциях развития психологии саморегуляции; Компетенции: – оценивать степень саморегуляции личности – организовывать и проводить саморегуляцию психической деятельности и поведения.

В 2015 году в КазНПУ им. Абая была принята «Концепция реализации национальной идеи «Мәңгілік Ел» в ВУЗах Казахстана», цель которой заключается в разработке системы и научно-методического обеспечения процесса формирования национального самосознания будущих специалистов в высшем учебном заведении [203]. На основе данной концепции было издано учебное пособие, включающее в себя все положения, оговоренные в данном документе. Кроме того, концепция регламентирует базовые требования, предъявляемые к национальному воспитанию в духе патриотизма и любви к родине, и устанавливает обязательный образовательный контент по дисциплине «Мәңгілік Ел», читаемой для студентов 1 курса. При этом в качестве важнейших составляющих национальной идеи «Мәңгілік Ел» в данном документе выделяются такие компоненты-идентификации как: а) этноформирующий («Я - представитель казахского народа»), б) гражданский («Я / Мы – представители Государства Казахстан»), в) общенациональный («Я / Мы – Вместе – интеллектуальная, конкурентоспособная нация»), ориентированные на развитие у Казахстанцев свойств и качеств интеллектуальной и конкурентоспособной личности с высоким уровнем национального самосознания, национального духа, патриотизма, гражданственности и социальной активности. Что же касается вопросов саморазвития в условиях поликультурной среды, то в рамках обозначенной дисциплины заявляются две сопряженные тематики: тема 5 «Национальное самосознание как неотъемлемая часть сознания современного человека» и тема 12 «Культура межнационального общения, межэтнического и межконфессионального согласия в контексте понятия и явления «Мәңгілік

Ел», при этом от общего числа 14 заявленных тем всего курса дисциплины, данные две темы составляют всего 14,2 %, что на наш взгляд является недостаточным количеством для проблематики саморазвития в ПКС и наводит на закономерный вывод о необходимости интенсификации и увеличения числа мер, ориентированных на организацию данного процесса в рамках ЦПП ВУЗа.

После проведения анализа учебных дисциплин, мы провели анализ организации воспитательной работы ВУЗов и пришли к выводу, что в ходе проведения воспитательной работы вопросам межкультурного и толерантного взаимоотношения среди студентов уделяется достаточно должное внимание в каждом из Университетов. Так, в КазНПУ им. Абая функционирует Студенческая Ассамблея «Бірлік», созданная в рамках празднования 20 летия Независимости РК в апреле 2011 года. Данной Ассамблеей систематически проводятся различные мероприятия, такие как: круглые столы на темы «Межкультурный диалог и межэтническая толерантность», «Межэтнический диалог и межэтническая толерантность», «Толеранттылық мәдениет Қазақстан Республикасындағы полиэтникалық қоғамның даму шарты»; диспут на тему «Толерантность – путь к миру и согласию»; методический семинар на тему «Воспитание толерантного сознания в состоянии многокультурного и многоконфессионального мегаполиса»; лекция-семинар «Толерантность – это нравственная норма нашего общества»; семинар-тренинг на тему «Психологические аспекты идеологии экстремизма», международный научный семинар на тему «Борьба с терроризмом актуальная проблема современного международного сообщества». Деятельность Студенческой Ассамблеи направлена на решение таких задач, как: формирование и распространение идей духовного единства, содействие сохранению межнационального согласия и стабильности; создание благоприятных условий для изучения и совершенствования знаний государственного и родного языка, повышения уровня общегуманитарной подготовки; содействие возрождению национальных культур, расширению воспитательного воздействия традиций и обычаев различных этносов, формирование нравственной личности и развитие коммуникативных способностей; формирование активной жизненной позиции молодых граждан, воспитание студентов в духе уважения к старшим. Как видно из вышеперечисленных задач, такая задача как активизация саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, или смежных ей задач, не ставится в деятельности Студенческой Ассамблеи. Очевиден и тот факт, что обозначенная деятельность проводится регулярно, но не на постоянной основе. Кроме того, формат обозначенных мероприятий не позволяет охватить весь контингент студентов, в связи с чем, нам представляется оправданным внедрение комплексной программы для работы над организацией саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

В КазУМОиМЯ им. Абылай хана функционируют различные кружки, которые направлены на развитие разных способностей, умений и компетенций, при этом на межкультурное взаимодействие направлены такие из них, как: Корпус молодых дипломатов, Клуб G global, Клуб молодых переводчиков, Театральный клуб «Ханами», Международный проект Tempus Tasis «Studik».

Далее приводится рисунок 7 студенческих организаций, функционирующих в университете в целях централизованной организации воспитательной работы ВУЗа.



Рисунок 7 – Схема студенческих организаций КазУМОиМЯ им. Абылай хана

Таким образом, подводя итог проведенному анализу поликультурной среды двух ВУЗов, мы пришли к выводу о том, что в КазУМОиМЯ им. Абылай хана в силу специфики языкового ВУЗа уделяется большее внимание вопросам межкультурного взаимодействия и соответственно косвенно или напрямую вопросам развития и саморазвития студентов в поликультурной среде, тогда как в КазНПУ им. Абая, при организованности и функциональности проводимых работ, ориентирующих студентов на активное межкультурное взаимодействие, необходимо внедрение комплексных мер по их модернизации, актуализации и интеграции в повсеместный образовательный процесс.

Итак, на этапе констатирующего среза, проведенного в сентябре 2013 г. перед проведением формирующего этапа экспериментальной работы, в нашем эксперименте приняли участие **93** студента педагогических специальностей, а именно:

- 48 студентов 1 курса КазНПУ им. Абая, специальности – Педагогика и психология;

- 45 студентов 1 курса КазУМОиМЯ им. Абылай хана, специальности – Иностранный язык: два иностранных языка.

В дальнейшем эксперименте мы посчитали целесообразным разделить участников экспериментального констатирующего среза на две группы, а именно контрольную и экспериментальную, при этом:

- студенты КазНПУ им. Абая участвовали в нашем эксперименте в качестве экспериментальной группы (ЭГ),

- студенты КазУМОиМЯ им. Абылай хана приняли участие в формирующем этапе эксперимента в качестве контрольной группы (КГ).

Мы посчитали необходимым подобное разделение участников в силу специфических особенностей образовательного процесса в КазУМОиМЯ им. Абылай хана, ориентированного на иноязычное образование и, соответственно, более развитой способности к осуществлению межкультурную коммуникацию, однако, при этом мы учли, что несмотря на указанную особенность, студенты начальных курсов, не приступившие к изучению специализированных дисциплин, все еще не способны осуществлять межкультурную коммуникацию на высоком уровне, кроме того, помимо вышесказанного мы приняли во внимание разницу в результатах, выявленных в ходе констатирующего среза, о которой речь пойдет далее.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа:

I этап – подготовительный (2012-2013гг.) – был посвящен изучению практики работы учебных заведений по саморазвитию студентов в поликультурной среде и выявлению путей ее совершенствования; разработке программы диагностики саморазвития студентов в поликультурной среде; обеспечивающих эффективность процесса саморазвития студентов в поликультурной среде вуза.

Основными методами данного этапа эксперимента стали: наблюдение, анкетирование, тестирование, ранжирование, изучение передового педагогического опыта в аспекте исследуемой проблемы, констатирующий этап эксперимента, статистические методы первичной обработки результатов эксперимента.

II этап – основной (2013-2014 гг.) – был посвящен разработке модели саморазвития студентов в условиях поликультурной среды и экспериментальной апробации комплексной программы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды вуза.

В ходе формирующего эксперимента уточнялась гипотеза исследования, корректировались критерии и показатели оценки эффективности опытно-экспериментальной работы.

На данном этапе эксперимента мы использовали следующие методы: моделирование, формирующий эксперимент, прогностические методы (метод субъективного опыта, метод экстраполяции и др.), диагностические (анкетирование, опрос, тестирование, наблюдение и др.), педагогический анализ, статистические методы первичной обработки результатов эксперимента.

III этап – заключительный (2014-2015 гг.) – был посвящен теоретическому осмыслению и интерпретации экспериментальных данных, оформлению результатов исследования, формулированию выводов.

На данном этапе использовались методы математической статистики, педагогический анализ.

Как было отмечено констатирующий эксперимент был проведен в КазНПУ им. Абая и КазУМОиМЯ им. Абылай хана среди студентов педагогических специальностей в количестве **93** студентов (48 в КазНПУ, 45 в КазУМОиМЯ).

Диагностика **мотивационного компонента**, представленная в таблице 13 была осуществлена с помощью выборки из 2 методик (Приложение А, Блок А):

Таблица 13 – Диагностический аппарат мотивационного компонента

Методика диагностики	Диагностируемый показатель
- Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера;	Осознание необходимости и потребности осуществления собственного саморазвития, через понимание и принятие ценности межличностного взаимодействия;
- Методика диагностики уровня <i>эмпатических</i> способностей;	Осознание культурного многообразия представителей разных этносов, феноменов культур, специфики взаимоотношений в ПКС как источника личностного роста, эмпатии потребностей участников поликультурного взаимодействия.

Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера ориентирована на определение интернальности респондента. Люди различаются между собой по тому, как и где они локализуют контроль над значительными для них событиями. Возможны два полярных типа такой локализации: экстернальный и интернальный. В первом случае человек полагает, что происходящие с ним события являются результатом действия внешних сил – случая, других людей и т. д. Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своей собственной деятельности. Именно интернальность, то есть видение внешних обстоятельств и ситуаций как последствий собственной деятельности несет в себе основу самости личности и соответствующую ответственность за взаимодействие с окружающей средой, в том числе и в поликультурном взаимодействии. При этом задачей респондента является – оценить 44 утверждения, касающихся различных сторон жизни для определения отношения к ним (интернальности), в частности: общая интернальность, интернальность в области достижений, интернальность в семейных отношениях, интернальность в области производственных отношений, интернальность в области межличностных отношений, интернальность в отношении здоровья и болезни. В силу специфики темы нашего исследования особый интерес для нас представляет определение уровня интернальности в области межличностных отношений, так как данная сфера выступает регулятором как осознания ответственности за взаимодействие с субъектами поликультурной среды, так и самооценки ее эффективности, как таковой.

В *методике диагностики уровня эмпатических способностей* респондентам предлагается согласиться или опровергнуть предлагаемые утверждения, после чего производится оценка уровня эмпатии. Например, для оценки чуткости к поликультурному окружению респондент потенциально должен положительно ответить на следующие утверждения:

- У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
- Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
- Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом

человеке.

– Мне легко удастся копировать интонацию, мимику людей, подражая им.

Кроме того, по результатам данной методики диагностики делается вывод о типе эмпатии:

- **Рациональный канал эмпатии** характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека — на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

- **Эмоциональный канал эмпатии.** Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими — сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством "вхождения" в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

- **Интуитивный канал эмпатии.** Свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

На наш взгляд, наиболее способствующими осуществлению поликультурного взаимодействия подвидами каналов эмпатии являются — эмоциональный и интуитивный, поскольку обуславливают большую заинтересованность респондентов в адаптации к партнеру по общению.

Для диагностики **содержательного компонента** также было отобрано 2 методики (Приложение А, Блок Б), указанные в таблице 14.

Таблица 14 – Диагностический аппарат содержательного компонента

Методика диагностики	Диагностируемый показатель
- Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича;	Умение вести всесторонний анализ фактов поликультурности и дальнейшая интеграция ценностных особенностей участников поликультурного взаимодействия в рамки собственного саморазвития
- Экспресс-опросник «Индекс толерантности ».	Социально-значимое умение ведения «диалога культур» и толерантное отношение к поликультурному социуму.

Так, *Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича* позволяет выявить систему ценностных ориентации, определяющую содержательную

сторону направленности личности и составляющую основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Данная методика измерения ценностных ориентации М. Рокича, основана на прямом ранжировании списка ценностей и различает два класса ценностей:

- *терминальные* – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться:
- *инструментальные* – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства. Респонденту предъявляется два списка ценностей (по 18 в каждом) на листах бумаги в алфавитном порядке. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей. В рамках нашего исследования, мы оценивали «ценностный рейтинг» и представленность в «первой пятерке» конкретных ценностей из списка, представленного в таблице 15, которые, на наш взгляд, дают представление о степени ценности саморазвития в поликультурной среде для данного респондента.

Таблица 15 – Выборка для оценки «первой пятерки» из числа списков-перечней методики измерения ценностных ориентации М. Рокича

Тип перечня	Выборка ценностей
Терминальные	- Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) - Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) - Счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом) - Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые благодаря жизненному опыту) - Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)
Инструментальные	- Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки) - Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения) - Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень) - Чуткость (заботливость) - Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)

Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А.Шайгерова) является признанным методом диагностики уровня толерантности субъектов взаимодействия, и безусловно данная методика служит основой для выявления уровней и видов толерантности, которая становится условием успешности взаимодействия. В

данном опроснике выделены разные виды толерантности (субшкалы): субшкала «этническая толерантность» выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия. Субшкала «социальная толерантность» позволяет исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей), а также изучать установки личности по отношению к некоторым социальным процессам. Субшкала «толерантность как черта личности» включает пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру. В рамках данного исследования для нас наибольший интерес представляют – *этническая толерантность* и *толерантность как черта личности*, при этом не отрицая безусловной ценности и необходимости развития всех уровней и субшкал.

В частности, по выделенным в круг нашего исследовательского интереса субшкалам, респондентам предлагается ответить на вопросы следующего характера (для выявления уровня развития этнической толерантности):

- В смешанных браках обычно больше проблем, чем в браках между людьми одной национальности;
- Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные;
- Я готов принять в качестве члена своей семьи человека любой национальности;
- Я хочу, чтобы среди моих друзей были люди разных национальностей;
- К некоторым нациям и народам трудно хорошо относиться;
- Я могу представить чернокожего человека своим близким другом;

При этом в данном опроснике общие результаты выводятся при суммарной разбалловке всех «видов толерантностей», что и дает представление об общем уровне сформированности и развитости толерантности респондента.

Для диагностика **рефлексивно-деятельностного компонента** нами снова было отобрано 2 методики (Приложение А, Блок В), представленные в таблице 16.

Таблица 16 – Диагностический аппарат рефлексивно-деятельностного компонента

Методика диагностики	Диагностируемый показатель
- Методика попарного сравнения эффективности стратегий достижения счастья	Способность корректировать стратегию саморазвития в условиях поликультурной среды;
- Диагностика личностной установки « <i>альтруизм</i> – эгоизм»	Умение осуществлять анализ и коррекцию интенций к синергии и альтруизму (как компонента проявления солидарности), в активном поликультурном взаимодействии.

Так, методика попарного сравнения эффективности стратегий достижения счастья представляет собой процедуру сопоставления пяти стратегий. Мы расцениваем стратегии достижения счастья одновременно и стратегиями развития личности, поскольку они являются долгосрочными механизмами-принципами взаимосвязи личности с внешними окружающими факторами, приводящими ее к достижению определенной цели, к достижению частного понимания счастья. Число случаев, в которых стратегия признается более эффективной, учитывается как показатель интенсивности выраженности соответствующей эвдемонистической установки. В качестве выборных (респонденты сами выбирают вариант наиболее приемлемого с их точки зрения для их развития) и определяемых стратегий предлагаются следующие:

1. «Гедонизм» – получать максимум удовольствия от каждого мига в жизни и в каждой жизненной ситуации находить пользу и наслаждение.

2. «Аскетизм» – ограничивать свои потребности и желания, не зависеть от внешних благ, материального мира.

3. «Созерцание» – познавать мир, создавать ясную картину мира, делать его простым и понятным.

4. «Самосовершенствование» – стремиться к всестороннему развитию и самосовершенствованию в физическом и духовном отношении.

5. «Принятие себя и мира» – принимать себя, других людей и окружающий мир такими, какие они есть.

6. «Служение людям» – стремиться быть максимально полезным и существовать ради блага других людей.

При обработке результатов количество отметок по каждой из шести стратегий суммируется и, тем самым, вычисляется ведущая стратегия. Для нас представляет интерес то, какие стратегии выбираются респондентами, в каком соотношении среди них представлены стратегии *Принятие себя и мира* и *Служение людям*, и каким образом происходит или не происходит их коррекция в сторону повышения или понижения заинтересованности респондентов в развитии той или иной стратегии.

Диагностика личностной установки «альтруизм – эгоизм» представляет для нас особый интерес, поскольку нацелена на изучение социально-психологической установки личности, способствует выявлению альтруизма, который принято считать предпосылкой и составной частью развития высокого уровня солидарности при взаимодействии людей. Респондентам предлагается прочесть вопросы и дать утвердительный или отрицательный ответ, исходя из имеющейся у них тенденции поведения в предлагаемой ситуации, например:

1. Вам часто говорят, что вы больше думаете о других, чем о себе?

2. Вам легче просить за других, чем за себя?

3. Вам трудно отказать людям, когда они вас о чем-нибудь просят?

4. Вы часто стараетесь оказать людям услугу, если у них случилась беда или неприятности?

5. Вы стремитесь сделать как можно больше для других людей?

6. Вы убеждены, что самая большая ценность в жизни – жить для других людей?

7. Ваша отличительная черта – бескорыстие?

Исходя из подобных формулировок вопросов для исследователя представляется возможным выяснение позиции бескорыстного отношения и способности служения личности во имя развития и процветания общественных ценностей и общественного единства, что в конечном итоге потенциально ведет и к особому складу характера и ума, направленного на эффективное взаимодействие в поликультурной среде и к синергии со всеми представителями разных культур.

Таким образом, при диагностике первого показателя **мотивационного компонента** (*продвинутый уровень* развития – «осознание необходимости и потребности осуществления собственного саморазвития, через понимание и принятие ценности межличностного взаимодействия»), критерия – «*потребность в осознании и понимании собственной субъектной позиции и необходимости всестороннего саморазвития с учетом поликультурности современного общества, текущих общемировых глобализационных процессов и тенденций, особенностей взаимодействия носителей различных культур*» с помощью методики диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера, оценивая конкретно интернальность в области межличностных отношений, нам удалось выявить следующие результаты, таблица 17.

Таблица 17 – Результаты диагностики первого показателя мотивационного компонента

Респонденты		Низкий уровень			Оптимальный уровень			Продвинутый уровень			
		Сводка стен			Сводка стен			Сводка стен			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48 студентов ПиП	Кол-во студ.	0	3	15	10	4	11	3	2	0	0
	Проц. соотн.	0 %	6,25 %	31,25 %	21 %	8,25 %	23 %	6,25 %	4 %	0 %	0 %
		37,5 %			52,25 %			10,25 %			
45 студентов ИЯ:2ИЯ	Кол-во студ.	0	0	10	8	14	7	3	1	2	0
	Проц. соотн.	0 %	0 %	22 %	18 %	31 %	15,5 %	7 %	2 %	4,5 %	0 %
		22 %			64,5 %			13,5 %			

Как видно из приведенных результатов, большинству респондентов присущи срединные показатели интернальности, что дает нам основание предполагать, что показатель исследуемого критерия, соответствует оптимальному уровню развития – *наличие интереса к саморазвитию и заинтересованности в межличностном взаимодействии, стремление понять мотивы собеседников*, при этом если оценивать низкий уровень, то среди студентов специальности ПиП он более проявлен, чем у студентов специальности ИЯ:2ИЯ; при этом продвинутый уровень наоборот более

проявлен среди студентов ИЯ:2ИЯ, чем среди студентов ПиП. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что большинство абитуриентов поступающих на языковые специальности изначально имеют определенные языковые и межкультурные фоновые знания, приобретенные целенаправленно для поступления в языковой вуз, которые способствуют более активному и высокому проявлению интернальности в области межличностных отношений. Для более наглядного представления полученных результатов мы решили прибегнуть к построению графика, рисунок 8.

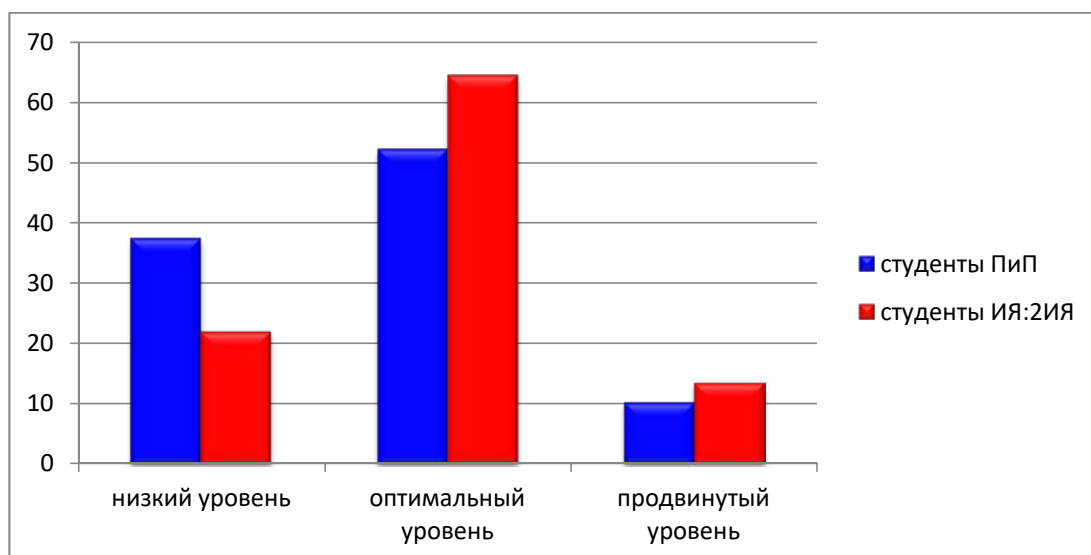


Рисунок 8 – Графическое изображение результатов диагностики первого показателя мотивационного компонента

В целом, среди всех опрошенных респондентов преобладает оптимальный уровень оцениваемого показателя, тогда как продвинутый уровень развит довольно слабо.

Результаты оценки второго показателя **мотивационного компонента** (**продвинутый уровень** развития – «осознание культурного многообразия представителей разных этносов, феноменов культур, специфики взаимоотношений в ПКС как источника личностного роста, через эмпатию потребностей участников поликультурного взаимодействия»), критерия – «**потребность в осознании и понимании собственной субъектной позиции и необходимости всестороннего саморазвития с учетом поликультурности современного общества, текущих общемировых глобализационных процессов и тенденций, особенностей взаимодействия носителей различных культур**», были получены при помощи методики диагностики уровня эмпатических способностей, со следующими результатами (таблица 18):

Таблица 18 – Результаты диагностики второго показателя мотивационного компонента

Респонденты		Низкий уровень	Оптимальный уровень	Продвинутый уровень
48 студентов ПиП	Кол-во студ.	20	19	9
	Проц. соотн.	42 %	39 %	19 %
45 студентов ИЯ:2ИЯ	Кол-во студ.	16	18	11
	Проц. соотн.	36 %	40 %	24 %

Таким образом, как видно из представленной таблицы большинство респондентов в ходе диагностики эмпатических способностей проявили низкий и оптимальный уровни, что позволяет нам констатировать вывод, о том, что исследуемый показатель мотивационного компонента проявлен также – низкий: *незаинтересованность в изучении культурных феноменов, культур народов, безынициативность к взаимодействию с представителями других культур, низкий уровень эмпатии*; и оптимальный: *общий интерес к культуре и к культурным феноменам, к изучению правил взаимоотношений в ПКС при среднем уровне эмпатии*. При этом, разница между результатами респондентов разных специальностей не существенна в пределах оптимального уровня и составляет 1 процент (1 студент), и довольно мала в пределах контатируемого низкого уровня, и составляет 6 процентов (4 студента). Для наглядного представления полученных результатов мы представляем следующий график (рисунок 9):

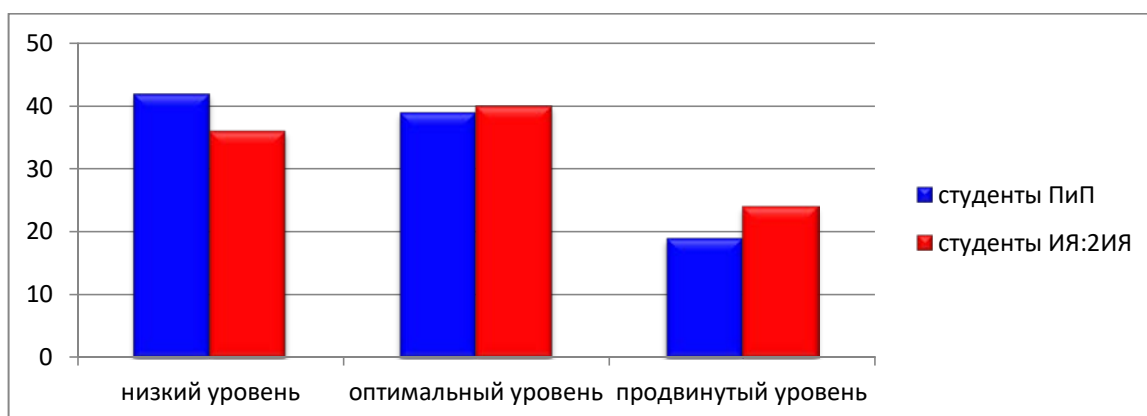


Рисунок 9 – Графическое изображение результатов диагностики второго показателя мотивационного компонента

В целом, по итогам проведенной диагностики, мы получили результаты, говорящие нам о том, что продвинутый уровень находится в меньшинстве, тогда как низкий и оптимальный уровни проявлены приблизительно одинаково,

то есть у большинства студентов наблюдается низкий и оптимальный уровни исследуемого показателя в противовес продвинутому.

В процессе диагностики первого показателя **содержательного компонента** (*продвинутый уровень* развития – «умение вести всесторонний анализ фактов поликультурности и дальнейшая интеграция ценностных особенностей участников поликультурного взаимодействия в рамки собственного саморазвития»), выделенного из **критерия** «способность к анализу многофакторных и сложных явлений, проявляющихся в поликультурной среде, к организации собственного саморазвития согласно гуманистическим ценностям и позитивным созидательным общественным проявлениям (при сохранении собственной субъектной позиции), к проявлению толерантного отношения к представителям других культур», с помощью методики определения ценностных ориентаций М. Рокича, мы оценивали «ценностный рейтинг» и представленность в «первой пятерке» конкретных ценностей из списка (таблица 15) и нами были получены следующие результаты, представленные в таблице 19.

Таблица 19 – Частотное соотношение повторений выбранных ценностей из числа перечней М. Рокича

Респонденты	В первой 5-ке не представлено упоминания ни одной ценности из списка	Количество частотных повторений избрания респондентами выбранных из общего числа ценностей, относящихся к саморазвитию в ПКС (из 5-ти выделенных)				
		1	2	3	4	5
Из числа выборки терминальных ценностей						
48 студентов ПиП	4	18	12	10	4	0
	22		22		4	
	46 %		46 %		8 %	
45 студентов ИЯ:2ИЯ	5	15	5	8	11	1
	20		13		12	
	44 %		29 %		27 %	
Из числа выборки инструментальных ценностей						
48 студентов ПиП	7	9	10	16	5	1
	16		26		6	
	33 %		54 %		13 %	
45 студентов ИЯ:2ИЯ	2	10	15	11	6	1
	12		26		7	
	27 %		58 %		15 %	
Суммарное процентное соотношение результатов выборок ценностей как итоговый результат развитости исследуемого первого показателя содержательного компонента						
респонденты	показатель низкого уровня		показатель оптимального уровня		показатель продвинутого уровня	
48 студентов ПиП	39,5 %		50 %		10,5 %	
45 студентов ИЯ:2ИЯ	35,5 %		43,5 %		21 %	

Как мы видим из представленных результатов, наиболее часто респонденты делали выбор в пользу 1-го, 2-х, 3-х повторений из числа «выбранных ценностей», то есть в «первой пятерке» чаще были представлены от 1 до 3 вариантов данных ценности. Данное наблюдение позволяет нам сделать вывод о том, что на уровне личной ценности и установки к взаимодействию в окружающей среде те, что были определены нами как способствующие саморазвитию в ПКС разнятся в порядке наличия и присутствия в структуре личности и соответственно влияют на эффективность подобного взаимодействия, а также на умение вести всесторонний анализ фактов поликультурности и дальнейшую интеграцию ценностных особенностей участников поликультурного взаимодействия в рамки собственного саморазвития. Интересным фактом явилось то, что определенные ценности из выделенного нами перечня встречались в рейтинге первой пятерки чаще чем другие, в частности, из перечня терминальных ценностей респонденты чаще отмечали следующие две: 1. Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни); 2. Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование); тогда как из числа инструментальных ценностей чаще встречались такие, как: 1. Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки), 2. Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения), 3. Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень).

Для перевода выявленных результатов в уровни исследуемого показателя, мы прибегли к суммированию результатов, при этом выявив, что частота в 0-1 совпадение подразумевает низкий уровень исследуемого показателя, частота 2-3 совпадения свидетельствует об оптимальном уровне развития исследуемого показателя, тогда как высокая частота упоминания 4-5, то есть практически всех выделенных ценностей, говорит о продвинутом уровне развитости исследуемого показателя. При этом, как видно из таблицы (таблица 19), данные оценки терминальных ценностей, показывающие низкий уровень превалируют над оптимальным уровнем, тогда как в результатах выборки ценностей из списка инструментальных ценностей, число респондентов с оптимальным уровнем развития исследуемого показателя на порядок выше чем число респондентов с низким уровнем. Высокий же уровень продемонстрировали в среднем не более четверти всех респондентов, что является не самым лучшим результатом по исследуемому показателю.

Для дальнейшего вычисления сводного компонентного анализа полученных результатов, мы перевели их в процентные соотношения, а также произвели суммирование и вычисление среднего арифметического из чисел выявленных процентных соотношений, представленных также в таблице (таблица 19), которые посчитали правомерным представить в следующем графике (рисунок 10):

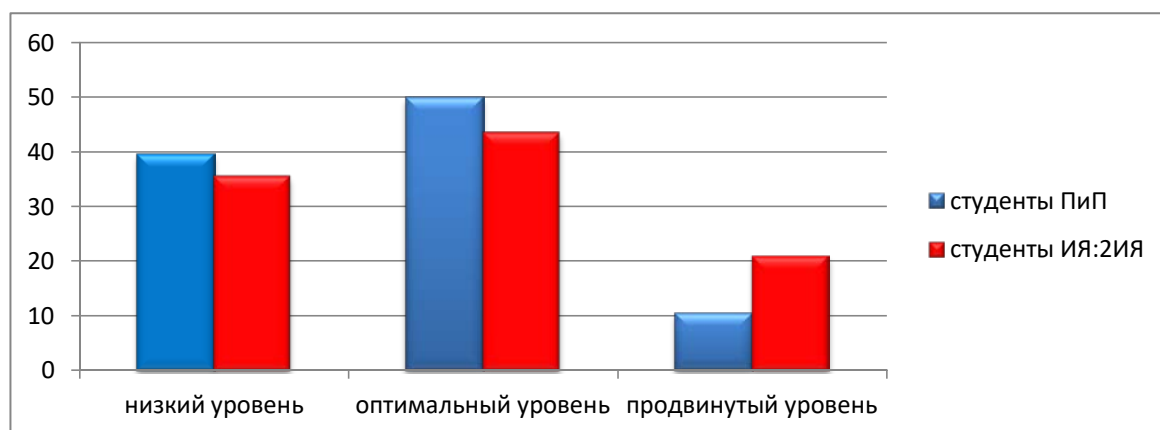


Рисунок 10 – Процентное соотношение развития исследуемого первого показателя содержательного компонента

Итак, сводные результаты показали, что исследуемый показатель в большей степени проявлен у респондентов на оптимальном уровне и соответствует описанию данного показателя как – *«способность к сбору и анализу сведений, относящихся к поликультурности общества, приоритет ценностного развития личности»*, следом с небольшой разницей проявлен низкий уровень исследуемого показателя, что соответствует его описанию как – *«безразличие к фактам поликультурности, отсутствие интереса к культурным ценностям и их интеграции в сферу личных интересов»*.

Результаты оценки второго показателя **содержательного компонента** (**продвинутый уровень** развития – *«социально-значимое умение ведения «диалога культур» и толерантное отношение к поликультурному социуму»*), критерия *«способность к анализу многофакторных и сложных явлений, проявляющихся в поликультурной среде, к организации собственного саморазвития сообразно гуманистическим ценностям и позитивным созидательным общественным проявлениям (при сохранении собственной субъектной позиции), к проявлению толерантного отношения к представителям других культур»*, были получены с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности». Данный опросник был разработан группой психологов центра «ГРАТИС». Стимульный материал опросника составили утверждения, отражающие как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека. Авторами в методику включены утверждения, выявляющие отношение к некоторым социальным группам, коммуникативные установки. Специальное внимание уделено этнической толерантности-интолерантности (отношение к людям иной расы и этнической группы, к собственной этнической группе, оценка культурной дистанции). Три субшкалы опросника направлены на диагностику таких аспектов толерантности, как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности. Как уже отмечалось ранее для нас наибольший интерес представляли результаты респондентов, отражающие их *этническую толерантность* и *толерантность как*

черту личности. В нашем исследовании мы прибегли к вычислению приоритетности того или иного вида толерантности на основании его позиции в качестве первого среди всех остальных видов. В итоге проведенной работы, были получены следующие общие результаты (таблица 20) и частные результаты по субшкалам (таблица 21):

Таблица 20 – Результаты диагностики толерантности как условия и структурной единицы развития второго показателя содержательного компонента

Респонденты		Низкий уровень	Оптимальный уровень	Продвинутый уровень
48 студентов ПиП	Кол-во студ.	23	19	6
	Проц. соотн.	48 %	39,5 %	12,5 %
45 студентов ИЯ:2ИЯ	Кол-во студ.	20	16	9
	Проц. соотн.	44,5 %	35,5 %	20 %

Таблица 21 – Результаты соотношений приоритетности *этнической* толерантности и толерантности как *черты личности* из результатов диагностики общего уровня толерантности респондентов

Респонденты		Приоритет этнической Т.	Приоритет социальной Т.	Приоритет Т. как черты личности
48 студентов ПиП	Кол-во студ.	9	25	14
	Проц. соотн.	19 %	52 %	29 %
45 студентов ИЯ:2ИЯ	Кол-во студ.	11	19	15
	Проц. соотн.	24,5 %	42 %	33,5 %

Безусловно все три вида толерантности крайне необходимы человеку для полноценного эффективного взаимодействия в любых условиях, при этом, немаловажна роль социальной составляющей подобных взаимодействий, тем не менее, для фактической эффективности в деле саморазвития в условиях поликультурной среды, самыми важными механизмами подобного взаимодействия все же выступают именно этническая толерантность и толерантность как черта личности, предопределяющие соответственно специальные установки к межкультурному взаимодействию и отношение человека к окружающему миру, и тем самым являя собой компонент проявленности субъектности личности. Как видно из таблицы общих результатов (таблица 20), уровневое соотношение развития толерантности респондентов как таковой, проявлена в большинстве результатов на

оптимальном и низком уровнях, при этом при параллельной оценке качества толерантности, в виде проявленности той или иной субшкалы (таблица 21), мы видим приоритетность социальной толерантности, затем – толерантности как черты личности, и последнее место по проявленности приоритетности занимает этническая толерантность, хотя стоит отметить, что число респондентов с приоритетом последнего по числу респондентов не на много отстает от числа респондентов с проявленностью субшкалы толерантность как черты личности. В качестве общей диагностики и эквивалентного измерения развития исследуемого показателя содержательного компонента мы принимаем в расчет из таблицы 20 – результаты диагностики толерантности как условия и структурной единицы развития второго показателя содержательного компонента, и считаем необходимым представить их в следующем графике (рисунок 11):

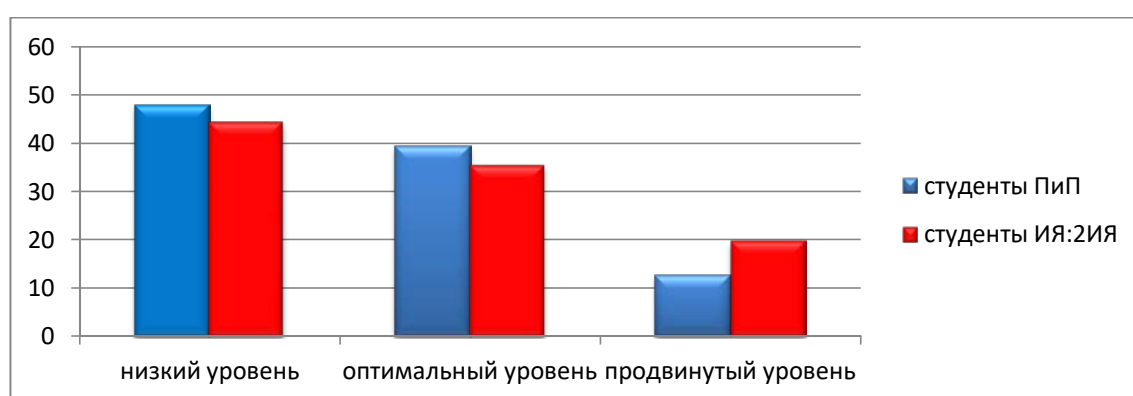


Рисунок 11 – Процентное соотношение развития исследуемого второго показателя содержательного компонента

Таким образом, мы видим, что процент респондентов с продвинутым уровнем развития исследуемого показателя достаточно мал по сравнению с количеством респондентов с оптимальным («заинтересованность в поликультурном взаимодействии и проявление толерантности к его участникам») и низким («низкий уровень способности к межкультурной коммуникации и толерантности к членам поликультурного коллектива») уровнями, результаты по которым приблизительно равны.

Для диагностики первого показателя **рефлексивно-деятельностного компонента** (**продвинутый уровень** развития «способность корректировать стратегию саморазвития в условиях поликультурной среды»), критерия «способность к рефлексии и постоянному саморазвитию в условиях поликультурной среды, к рефлексивному векторному ориентированию и проектированию всех смежных с саморазвитием процессов, совокупно влияющих на правильность и эффективность взаимодействия в ПКС», мы прибегли к методике попарного сравнения эффективности стратегий достижения счастья, которое (счастье), как мы уже отмечали, представляет собой некую внутреннюю интегративную идеализированную цель развития личности, его апогей, измеряемую на эмоциональном уровне чувством радости

и общего удовлетворения, при этом интерпретируя процесс ее достижения посредством необходимости ведения собственного деятельностного саморазвития. Итак, для измерения вышеназванного показателя, мы провели выборку стратегий, которая заключалась в анализе процентного соотношения частоты выбора респондентами в числе первых двух конкретных выделенных стратегий, а именно: *принятие себя и мира* как стремление принимать себя, других людей и окружающий мир такими, какие они есть, а также *служение людям* в виде стремления быть максимально полезным и существовать ради блага других людей; которые нами интерпретировались как продвинутый уровень развития исследуемого показателя. Далее для определения оптимального уровня, мы оценивали число процентных выборок таких стратегий, как: *созерцание* как стремление познавать мир, создавать ясную картину мира, делать его простым и понятным, *самосовершенствование* в виде стремления к всестороннему развитию и самосовершенствованию в физическом и духовном отношении. И в качестве стратегий, указывающих на низкий уровень развития исследуемого показателя, мы принимали такие стратегии, как: *гедонизм* как стремление получать максимум удовольствия от каждого мига в жизни и в каждой жизненной ситуации находить пользу и наслаждение, *аскетизм* как стремление ограничивать свои потребности и желания, не зависеть от внешних взаимодействий, благ, материального мира. По итогам анализа данной методики мы получили следующие результаты (таблица 22):

Таблица 22 – Результаты диагностики частотного соотношения выборок стратегий как структуры первого показателя рефлексивно-деятельностного компонента

Респонденты		Низкий уровень		Оптимальный уровень		Продвинутый уровень	
		гедонизм	аскетизм	созерцание	самосовершенствование	принятие себя и мира	служение людям
48 студентов ПиП	Кол-во студ.	10		25		13	
	Проц. соотн.	21 %		52 %		27 %	
45 студентов ИЯ:2ИЯ	Кол-во студ.	9		25		11	
	Проц. соотн.	20 %		55,5 %		24,5 %	

Необходимо отметить, что одни стратегии из выделенных пар встречались в выборках гораздо чаще чем другие, например в паре «*гедонизм-аскетизм*», респонденты чаще выделяли первый (*гедонизм*), во второй паре «*созерцание - самосовершенствование*» респонденты чаще выделяли второй (*самосовершенствование*), а в паре «*принятие себя и мира и служение людям*» чаще выделяли первый (*принятие себя и мира*). В общем анализе данные расхождения не имели слишком большого значения, поскольку пары выборок

соответствовали механизмам выделенным в структуре исследуемого показателя. По общему итогу, в анализе частотной статистики на первый план вышел оптимальный уровень (*«актуализированное и адаптивное видение собственного саморазвития в ПКС»*) исследуемого показателя, затем продвинутый, затем низкий уровни, что свидетельствует о довольно хорошем общем уровне развития данного показателя, однако при детальном рассмотрении, мы наблюдаем и тот факт, что разница между статистическими данными между низким и продвинутым уровнями не значительная. Для более наглядного представления полученных результатов, мы приводим следующий график (рисунок 12):

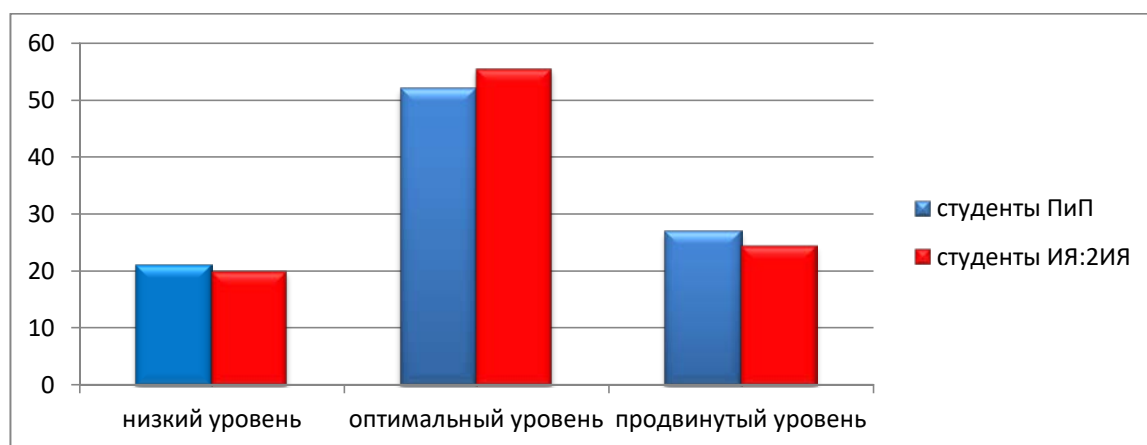


Рисунок 12 – Процентное соотношение развития исследуемого первого показателя рефлексивно-деятельностного компонента

Таким образом, в связи с вышесказанным, мы пришли к выводу о необходимости в целенаправленной организованной работе над развитием данного показателя.

Для диагностики второго показателя **рефлексивно-деятельностного компонента** (*продвинутый уровень* развития «*умение осуществлять анализ и коррекцию интенций к синергии и альтруизму (как компонента проявления солидарности), в активном поликультурном взаимодействии*»), критерия «*способность к рефлексии и постоянному саморазвитию в условиях поликультурной среды, к рефлексивному векторному ориентированию и проектированию всех смежных с саморазвитием процессов, совокупно влияющих на правильность и эффективность взаимодействия в ПКС*», мы использовали анкету диагностики личностной установки «*альтруизм – эгоизм*». Как уже было ранее обосновано высокий уровень развития альтруизма говорит и о высоком уровне солидарности, одного из компонентов саморазвития студентов в условиях ПКС. Согласно методике чем набранная сумма баллов больше 10, тем в большей степени у субъекта выражен альтруизм, желание помочь людям. И наоборот, чем сумма баллов меньше 10, тем больше у субъекта выражена эгоистическая тенденция. При этом в ходе анализа, мы пришли к выводу о том, что сумма баллов равная 10, представляет собой срединный уровень, то есть при проведении диагностики мы пришли к

следующему условию диагностики: продвинутый уровень – сумма баллов больше 10 ($10 <$), оптимальный уровень – сумма баллов равна 10 ($=10$), низкий уровень – сумма баллов ниже 10 (<10).

Таким образом, в результате диагностики нами были получены результаты, представленные в таблице 23.

Таблица 23 – Результаты диагностики альтруизма как условия и структурной единицы развития второго показателя рефлексивно-деятельностного компонента

Респонденты		Низкий уровень (<10)	Оптимальный уровень ($=10$)	Продвинутый уровень ($10 <$)
48 студентов ПиП	Кол-во студ.	16	20	12
	Проц. соотн.	33 %	42 %	25 %
45 студентов ИЯ:2ИЯ	Кол-во студ.	15	20	10
	Проц. соотн.	33,5 %	44,5 %	22 %

Как видно из полученных результатов, процентное соотношение результатов между группами респондентов приблизительно равное, при этом снова превалирует оптимальный уровень (*активное участие в поликультурном взаимодействии с учетом синергетического подхода и высоким ответственным отношением к проявлению помощи и заботы по отношению к другим участникам взаимодействия (проявление альтруизма)*) развития данного показателя, что является благоприятным результатом, однако говорит о необходимости проведения специализированной организованной образовательной работы. Для наглядного представления работы мы прибегли к построению следующего графика (рисунок 13):

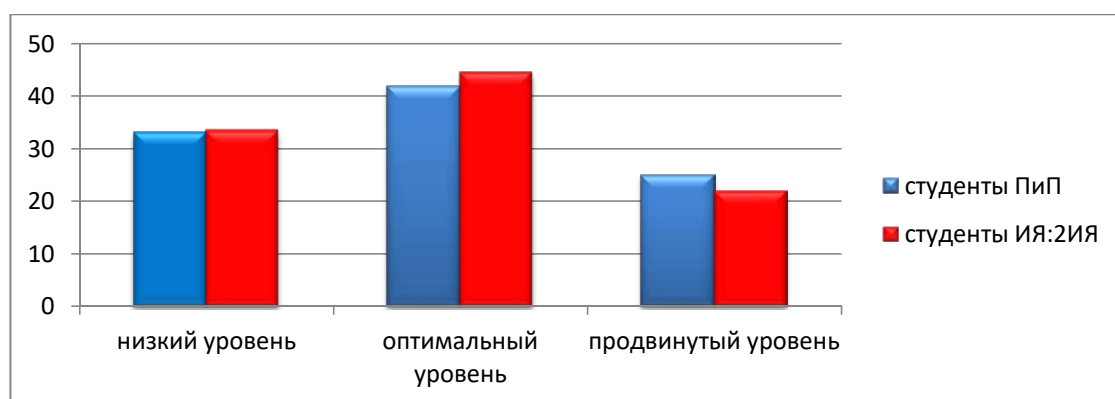


Рисунок 13 – Процентное соотношение развития исследуемого второго показателя рефлексивно-деятельностного компонента

Таким образом, по результатам всей констатирующей диагностики, мы удостоверились в необходимости внедрения специализированной программы, организующей и ориентирующей субъекты образовательного процесса на саморазвитие в условиях поликультурной среды.

Однако для более полного и подробного представления общего уровня саморазвития студентов в ПКС по описанным и диагностированным нами показателям исследуемых критериев и компонентов, нами было осуществлено кумулятивное суммирование и графическое представление всех полученных результатов (таблица 24, рисунок 14) При этом прибегнув к округлению до целого полученных результатов, мы получили итоговые результаты диагностики начального уровня саморазвития студентов в условиях ПКС.

Таблица 24 – Сводные статистические данные процентных соотношений уровней развития диагностированных компонентов по сумме результатов показателей

Респонденты	Низкий уровень	Оптимальный уровень	Продвинутый уровень
Мотивационный компонент			
48 студентов ПиП	39,75 %	45,625 %	14,625 %
45 студентов ИЯ:2ИЯ	29 %	52,25 %	18,75 %
Содержательный компонент			
48 студентов ПиП	43,75 %	44,75 %	11,5 %
45 студентов ИЯ:2ИЯ	40 %	39,5 %	20,5 %
Рефлексивно-деятельностный компонент			
48 студентов ПиП	27 %	47 %	26 %
45 студентов ИЯ:2ИЯ	26,75 %	50 %	23,25 %
Итоговая кумулятивная сумма результатов процентных соотношений компонентов как итоговый результат диагностики начального уровня саморазвития студентов в условиях ПКС			
48 студентов ПиП	36,8≈ <u>37 %</u>	45,8≈ <u>46 %</u>	17,4≈ <u>17 %</u>
45 студентов ИЯ:2ИЯ	31,9≈ <u>32 %</u>	47,25≈ <u>47 %</u>	20,85≈ <u>21 %</u>

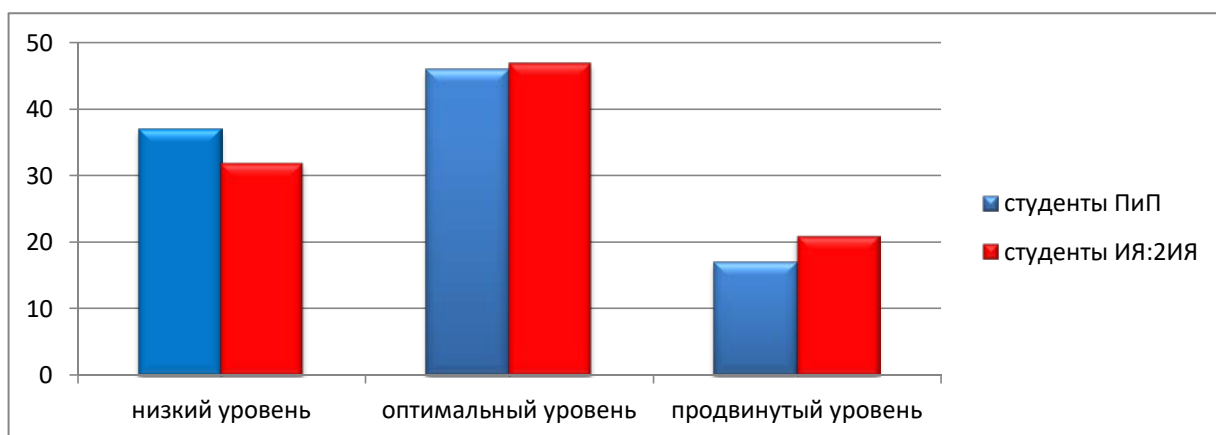


Рисунок 14 – Итоговая кумулятивная сумма результатов процентных соотношений компонентов как итоговый результат диагностики начального уровня саморазвития студентов в условиях ПКС

Исходя из определения понятия саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, данного в нашей работе, и обобщенных результатов диагностики, мы пришли к производному ядра толерантности и солидарности, состоящего из уровневых показателей эмпатии (как условия и компонента и толерантности, и солидарности), показателей толерантности, и уровневых результатов диагностики альтруизма, выступающего в качестве базового компонента солидарности, согласно трудам известных ученых. В итоге, мы провели вычисления отдельно выделенного производного компонента из вышеназванных результатов диагностик, которые представлены в таблице 25 и графике 15.

Таблица 25 – Сводные данные уровня развития ядра толерантности и солидарности (ЯТС) для групп респондентов

Респонденты	Низкий уровень	Оптимальный уровень	Продвинутый уровень
Сумма процентных соотношений результатов как результат развитости <i>ядра толерантности и солидарности (ЯТС)</i> – уровень начального развития ЯТС			
48 студентов ПиП	41 %	40 %	19 %
45 студентов ИЯ:2ИЯ	38 %	40 %	22 %

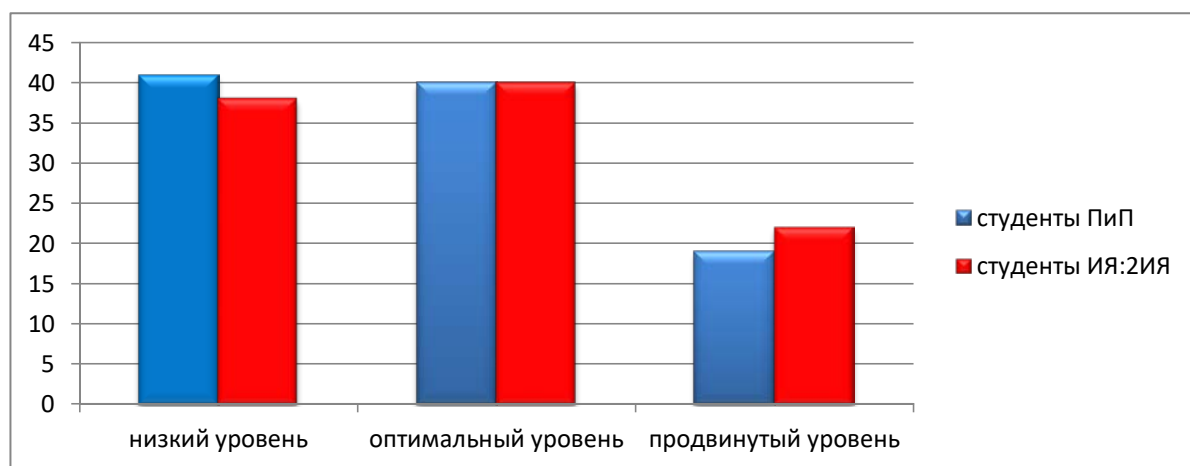


Рисунок 15 – Графическое представление изначального уровня развития ядра толерантности и солидарности (ЯТС) для групп респондентов

Таким образом, подводя итоги констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о том, что при приведении сравнительной характеристики групп респондентов, является очевидным тот факт, что общий уровень по всем компонентам не имеет значительных расхождений, однако все же студенты специальности «иностраный язык: 2 иностранных языка», в силу особенности образовательной программы имеют некоторое небольшое преимущество по результатам развития оптимального и продвинутого уровней, в сравнении со студентами специальности «педагогика и психология».

Кроме того, по результатам проведенной диагностики, мы пришли к выводу о том, что в целом отмечается преобладающее соотношение оптимального уровня, что в общем представляет собой неплохой уровень и неплохие способности к реализации собственного саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, но при этом, мы также видим и очень значительный процент студентов-респондентов с низким уровнем и малый процент респондентов с продвинутым уровнем, практически составляющих соотношение 2/1, что представляет собой довольно большую нишу для проведения организованной работы по внедрению экспериментальной комплексной программы саморазвития в образовательный процесс вуза с целью интенсификации процесса саморазвития студентов в условиях ПКС.

Интересными и бесспорно ценными являются результаты, полученные при выделении из общих результатов диагностики, уровня развития ядра толерантности и солидарности (ЯТС), которые указывают нам на то, что по показателям оптимального уровня результаты абсолютно равны для обеих групп респондентов и составляют 40 %, что представляет собой довольно значительный позитивный результат; по показателям низкого уровня, результаты отличаются незначительно в пользу группы респондентов специальности ИЯ:2ИЯ, поскольку в данной группе наблюдается меньшее количество респондентов с проявленным низким уровнем, и, в свою очередь, по показателям продвинутого уровня, результаты снова показывают незначительные расхождения в пользу респондентов специальности ИЯ:2 ИЯ, в силу того, что их итоговые результаты превышают, хоть и незначительно,

результаты респондентов специальности «педагогика и психология». В общем итоге, снова находит подтверждение итоговый результат и вывод о необходимости внедрения в образовательный процесс специализированной программы, ориентированной на повышение уровня способности студентов к осуществлению саморазвития в условиях поликультурной среды, и соответствующего параллельному развитию ядра толерантности и солидарности студентов педагогических специальностей.

2.2 Комплексная программа саморазвития студентов в условиях поликультурной среды

Как уже было сказано в подразделе 2.1 вторым этапом нашей экспериментальной работы явился формирующий эксперимент:

II этап – основной (2013-2014 гг.) – был посвящен экспериментальной апробации комплексной программы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды вуза

В ходе формирующего эксперимента уточнялась гипотеза исследования, корректировались критерии и показатели оценки эффективности опытно-экспериментальной работы. На данном этапе эксперимента мы использовали такие методы как: моделирование, формирующий эксперимент, прогностические методы (метод субъективного опыта, метод экстраполяции и др.), нарративный метод, диагностические (анкетирование, опрос, тестирование, наблюдение и др.), педагогический анализ, статистические методы первичной обработки результатов эксперимента.

Цель формирующего эксперимента заключалась в достижении большинством студентов положительной динамики в процессе саморазвития в условиях поликультурной среды вуза, позитивной установки на преодоление трудностей личностного становления и саморазвития, развитии индивидуального стиля учебно-профессиональной, организационной и творческой деятельности.

Реализация модели осуществлялась в ходе экспериментальной работы, базой которой явились: Казахский национальный педагогический университет имени Абая и Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана.

Состав групп, участвующих в эксперименте, был установлен на основе отбора и данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента.

В качестве *экспериментальной группы (ЭГ)* были выбраны студенты групп 1-го курса, обучающиеся по специальности «Педагогика и психология» в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая. Данные группы были выбраны на основании идентичности возрастного состава (студенческие группы юношеского возраста 17-18 лет), близкого уровня успеваемости, начального и оптимального уровня субъектной позиции и компонентов саморазвития, а также условий образовательной деятельности.

Контрольные группы (КГ) составляли студенты 1 курса Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай

хана специальности «Иностранный язык: 2 иностранных языка», так же соответствующих условиям идентичности общего уровня развития.

Задача формирующего эксперимента заключалась во внедрении созданной теоретической модели саморазвития студентов в условиях поликультурной среды в процессе интеграции комплексной программы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды и реализации различных видов деятельности в целостном образовательном процессе вуза.

Как уже отмечалось, мировые интеграционные процессы могут нести потенциальные опасности в вопросах ценностной целостности обществ, однако благодаря им же происходит развитие и прогресс в различных сферах деятельности государств. В данном случае прогрессивное эволюционное развитие может иметь место только лишь при условиях правильного избирательного отношения и критического анализа «массовых продуктов» и умении отличать и выбирать полезное и благотворное влияние.

А.Л. Бердичевский [204] подчеркивает, что всё чужое человек воспринимает через призму своего собственного культурного опыта (культурный опыт у каждого индивида свой), который служит ему масштабом и основой для оценки воспринятого. Стремление к тому, чтобы найти объяснение фактам, с которыми он сталкивается, ориентируясь на то, что он уже знает, приводит к ошибочной их интерпретации ... , ведёт к определённым стереотипам в его поведении в межкультурном общении (рисунок 16) [204]:



Рисунок 16 – Схема межкультурного общения (А.Л. Бердичевский)

Именно в целях снятия различных негативных факторов межкультурного общения особую актуальность приобретает межкультурное и поликультурное образования.

Другой ученый А.Н. Джуринский, говоря об организации образования, предлагает несколько моделей ориентации содержания высшего образования на поликультурную подготовку. *Парциальная модель* предполагает включение идей поликультурности во все темы учебных курсов. *Модульная модель* означает наличие отдельных тем по поликультурному воспитанию в том или ином учебном курсе, возможность применения особых – нормативных или элективных – курсов по вопросам поликультурного воспитания. И наконец, *интегративная модель* – это учебный курс, где представлены сведения из различных областей знаний, включая педагогические, в том числе и по поликультурному воспитанию [53, с. 169]. Для нас данное видение к организации поликультурного образования, предлагаемое автором, является очень ценным, поскольку в нашей работе говоря о саморазвитии студентов в условиях поликультурной среды, мы конечно же учитываем и тот факт, что работа ведется со студентами педагогических специальностей, что предполагает то, что они уже являясь будущими педагогами, по завершении своей учебы станут вести собственную профессиональную деятельность в организациях образования, которые в нашей стране отличаются такой спецификой как наличие многих представителей разных наций и культур, что соответственно будет налагать на наших специалистов дополнительную ответственность. Таким образом, будущим педагогам чрезвычайно важна способность вести собственное саморазвитие в условиях поликультурной среды, которая не может быть одномоментной, и отличается постоянством в характере проявления, и перманентностью самого процесса саморазвития.

В итоге, А.Н. Джуринский приходит к выводу, что содержание поликультурного образования состоит из нескольких главных блоков, а именно: освоение соответствующих знаний, овладение процедурами межнационального общения, воспитание гуманного отношения к культурно разнообразному миру. Знания раскрываются в понятиях, отражающих ценности суб-, макро- и мировой культур. Опыт деятельности означает владение вербальными и невербальными способами межкультурного общения, приобретения умений осознанного выбора в пользу гуманистических ценностей. Воспитание мировоззренческой позиции предполагает личностно ориентированное воспитание, адекватное индивидуальным особенностям учащихся. Содержание поликультурного воспитания и обучения предусматривает диалог культур при изучении учебных дисциплин [53, с. 40]. Таким образом, компонент и условие поликультурности содержания образования поддерживается в формате интегративной модели.

Интересным для нас представляется также пример мировой практики организации поликультурного образования, предложенную американцем Дж. Бэнксом, которую рассмотрел А.Н. Джуринский. Дж. Бэнкс выделил четыре модели содержания образования с разным уровнем интеграции культур: модель «А» – учебные курсы строятся исключительно на традициях доминирующей культуры, модель «В» – строится с добавкой компонент малых этнокультур, модели «С» и «D» – включают учебный материал, рассматриваемый под углом

зрения всех этногрупп [53, с. 40]. Очевидно, что две последние модели содержания образования соответствуют идеям поликультурности.

Соглашаясь с А.А. Демчук [86, с. 74] мы считаем, что педагогическое обеспечение реализации коммуникативно-интеграционной функции поликультурной образовательной среды осуществляется посредством:

- интеграции культур в системе поликультурной образовательной среды, воспитания коммуникативных умения студентов;
- формирования у студентов позитивной Я-концепции, социальной активности, уверенности в своих силах, способностей к самовыражению, самоактуализации, самопрезентации;
- выработки умений вступать в диалог, слушать и говорить, умений спорить, не ссорясь в поисках истин;
- воспитания в них чувств толерантности, отзывчивости, открытости, доброжелательности, терпимости;
- формирования у учащейся молодежи умений разбираться в своем внутреннем мире, выработки навыков самоанализа, самокорректировки, идентификации личности в поликультурной среде;
- выработки в учащихся способностей к плюралистическому разрешению споров и конфликтов;
- культивирования у молодежи симпатии к себе и другим людям.

Опыт саморазвития студентов в поликультурной среде мы считаем правомерно организовывать как в рамках учебных предметов, так и в разных вузовских ситуациях, но опять же не ограничиваясь ими, варианты которых предоставляет образовательная среда, таких как:

- познавательная внеучебная деятельность (библиотека, Интернет, научные конференции);
- общественная деятельность (участие в молодежных организациях, органах студенческого самоуправления и пр.);
- трудовая деятельность (восприятие среды как «своей» и «сотруднические» настроения среди участников данного процесса и т.д.);
- культурно-созидательная деятельность (работа в студенческих клубах, кружках творческой самодеятельности, вузовской газете и т.д.);
- досуговая деятельность (свободное общение как ценность), др.

При этом все они должны быть отражены в каждом компоненте целостного педагогического процесса, и в учебной (аудиторной) работе, и в воспитательной (внеаудиторной) работе.

Опыт творческой деятельности приобретается как в учебном процессе, так и благодаря «импульсам развития», которые предоставляет образовательная среда, - конкурсы, концерты, творческие вечера и праздники, совместная организаторская деятельность, участие в исследовательской работе и т.д. Опыт нравственных отношений личности как система мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений в значительной мере формируется принятыми в образовательной среде ценностями, окрашенными поликультурными красками [205].

В свете вышесказанного ориентация образовательного процесса на саморазвитие и, соответственно, самообразование в рамках образовательной среды, с учетом и погруженностью в условия поликультурной среды становится особенно актуальным, поскольку без учета традиций, этнических, этических и прочих особенностей, являющихся составной частью культуры как таковой невозможно говорить о полноценно развитой личности, и о ее приобщении к общемировым ценностям.

Таким образом, для эффективного саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, мы, на основании разработанной нами модели саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, описанной в подразделе 1.4, приступили к внедрению в образовательный процесс, в ходе прохождения педагогической практики 2013-2014 учебного года, разработанной нами **комплексной программы саморазвития студентов в условиях ПКС**, ориентированной на полное интегрирование компонента поликультурности в целостный педагогический процесс ВУЗв, тем самым, охватив учебный и воспитательный процессы, учитывая при этом особенности условия поликультурной среды ВУЗа, выражающиеся в коммуникативном обучении (ситуативное общение, кейсы, проблемное обучение); интерактивные методики (тренинги, дискуссии, круглые столы, деловые, ролевые и ситуативные игры), был организован клуб, проводились воспитательные мероприятия, был разработан и внедрен в образовательный процесс элективный курс.

Целью комплексной программы явилась системная всесторонняя организация процесса фасилитации, мониторинга и сопровождения поликультурной интеракции студентов, для максимально эффективного саморазвития студентов в условиях поликультурной среды ВУЗа.

Задачами комплексной программы были определены:

1. организовать поэтапный процесс саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, согласно процессуального плана (алгоритма) комплексной программы;
2. эмпирически реализовать экспериментальную часть исследования;
3. развить и диагностировать процессуально достижимый уровень (промежуточный – поскольку саморазвитие как процесс перманентен) саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, как результирующей кинетической способности.

Как уже было отмечено, в предыдущем подразделе нашей работы была описана модель саморазвития в условиях поликультурной среды, которая предполагает планомерную организацию всестороннего взаимодействия субъектов образовательного процесса в целостном педагогическом процессе посредством следующей поэтапной ее организации:

1. **Информационно-познавательный** этап, реализующийся посредством применения в образовательном процессе средств мотивации через специальные диагностические методики, далее реализуясь в создании плана саморазвития в ПКС – начальной стадии создания портфолио саморазвития (изучение и сбор данных для его структурирования и эффективного составления).

2. *Организационно-деятельностный* этап, который структурируется и организуется посредством применения в образовательном процессе в качестве аудиторных форм – проведение лекций, семинаров и тренингов, структурированных в 3 блока («тренинги развития эмпатии», «тренинги развития рефлексии», «тренинги межкультурной коммуникации»), применение и рассмотрение кейс технологий, ролевых игр, ролевых дискуссий, практических проблемных заданий, межкультурных проектных работ с параллельным оформлением «достижений» во внеаудиторное время в личное портфолио саморазвития.

3. *Интерактивно-рефлексивный* этап, который организуется посредством внеаудиторных форм деятельности, в частности, через организацию интеракции студентов в рамках функционирования студенческого клуба, а также через самостоятельную организацию и проведение мероприятий культурологического направления, инициируемых самими студентами, кроме того, через продолжение работы над собственным портфолио саморазвития.

Стоит отметить, что вышеназванные этапы фактически несут в себе потенциальные и запланированные результаты в виде соответственного поэтапного формирования компонентов саморазвития студентов в условиях ПКС: *мотивационного (самоидентификация), содержательного (самоконтроль) и рефлексивно-деятельностного (рефлексия + самосознание)*; то есть на каждый этап приходится по одному компоненту; однако формат организации работы саморазвивающей деятельности таков, что не исключается возможность переходов и «переключений» одних компонентов в другие, однако, основа комплексной программы такова, что предполагает именно поэтапность компонентного развития.

Для более полного понимания процессуальной организации формирующего эксперимента, мы описали с следующей таблице (таблица 26) алгоритм интеграции и реализации содержания образовательной деятельности в рамках комплексной программы, ориентирующей студентов на саморазвитие в условиях ПКС:

Таблица 26 – Алгоритм интеграции и реализации содержания образовательной деятельности в рамках комплексной программы, ориентирующей студентов на саморазвитие в условиях ПКС

Этапы работы над саморазвитием студентов с ПКС	Реализация деятельности субъектов образования, направленной на организацию саморазвития студентов в ПКС	
	Содержание стадий этапа	Организация практической реализации содержания стадий этапа
1	2	3
1. Информационно-познавательный	Формирование потребности и мотивации в саморазвитии в условиях поликультурной среды: оценка преподавателя и самооценка самих студентов их подготовленности к осуществлению саморазвития,	Педагогическая диагностика и всесторонний анализ деятельности студента. Выявление желания и мотивации студента работать над данной проблемой: индивидуальные беседы, анкетирование с помощью диагностического комплекса.

Продолжение таблицы 26

1	2	3
	осознание студентами необходимости в поликультурных знаниях, постановка целей и задач, стратегии саморазвития.	Постановка задачи ведения самостоятельной работы и заполнения индивидуального портфолио саморазвития.
	Планирование работы по саморазвитию в условиях поликультурной среды	Консультирование и методические рекомендации по реализации саморазвития: • в составлении плана в зависимости от уровня подготовки студента; • в определении содержания работы по саморазвитию; • в выборе специальных тематических материалов для самостоятельного рассмотрения и изучения.
2. Организационно-деятельностный	Теоретическое изучение проблемы (знакомство с элективным курсом, выборочное изучение, анализ и самооценка результатов)	Организация образовательного процесса и методической помощи: • тематическая подборка, составление и презентация элективного курса «Саморазвитие в условиях поликультурной среды»; • ведение дискуссий и бесед на тему саморазвития в условиях ПКС, с применением нарративного метода.
	Практико-ориентированная интеракция субъектов образовательного процесса (тренинги, кейсы, ролевые игры, проблемные задания)	• тематическая подборка, составление и аудиторная проработка специализированной подборки 3-х блоков тренингов: <i>тренинги развития эмпатии, тренинги развития рефлексии, тренинги межкультурной коммуникации</i>; - аудиторная проработка межкультурных кейсов, межкультурных ролевых игр, проблемных заданий.
3. Интерактивно-рефлексивный	Практическая деятельность (применение знаний, навыков и умений, способностей в самостоятельной практической деятельности: написание статей, организация и проведение различных мероприятий – патриотических, культурных, социально-ориентированных (благотворительная ярмарка, концерт), в группе, на факультете; организация и ведение работы над проектами саморазвития в ПКС, организация деятельности студенческого клуба, оформление портфолио саморазвития).	Внешняя и внутренняя самостоятельная оценка субъектов образовательного процесса: • работ студентов по саморазвитию при посещении самостоятельно организованных и проведенных мероприятий воспитательно-образовательного характера; • ведения портфолио студентов и всех практических материалов; • уровня эффективности функционирования студенческого клуба по совокупности реализации плана и осуществления вариативных мероприятий.

Таким образом, согласно данному алгоритму, на *информационно-познавательном этапе* была проведена всесторонняя диагностика, которая также являла собой и констатирующий срез, но при этом для студентов данный

вид деятельности, а именно процесс непосредственного опроса, представляет ценность с точки зрения вовлечения их в начальную стадию оценки собственного уровня саморазвития и несет мотивационную нагрузку. Следом за данным видом работы студентам необходимо было составить индивидуальный план саморазвития (Приложение Б), который представлял собой первую составную часть портфолио саморазвития. Для активного внедрения портфолио в образовательный процесс нами было создано «Портфолио саморазвития», которое представлено в качестве приложения (Приложение Б) к данной работе. Для студентов была проведена методическая консультация относительно работы с портфолио, как непрерывного инструмента оценки и мониторинга прогресса в процессе всех видов деятельности, направленных на саморазвитие.

Для более подробного понимания технологии портфолио, мы поясняем, что термин «портфолио» (от франц. *porter* – носить + лат. *in folio* – в размер листа), некогда употреблявшийся в бизнесе, политике, деятельности специалистов по кадрам, модельных агентствах, в среде художников, журналистов, уже активно используется в школьной и вузовской образовательной практике, поскольку не зависит напрямую от предметного содержания [205, с. 155].

Портфолио представляет собой технологию работы с результатами учебно-познавательной деятельности школьников или студентов, которая может использоваться для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов образовательной обще-развивающей деятельности. По мере работы с портфолио более выраженными становятся такие компоненты образовательной деятельности, как обработка и структурирование информации, формируются навыки отбора содержания, самооценки и самопрезентации [205, с. 155-156].

Основными *преимуществами* портфолио принято выделять:

1. В отличие от традиционного подхода, который разделяет преподавание, учение и оценивание, портфолио органически интегрирует эти три составляющие процесса обучения.

2. Позволяет объединить количественную и качественную оценку учебных достижений посредством анализа разнообразных продуктов его образовательной деятельности.

3. Поощряется не только оценка, но и самооценка, взаимооценка, а также самоанализ и самоконтроль субъектов образовательного процесса.

4. Портфолио направлено на сотрудничество учителя и учащегося, преподавателя и студента с целью оценки достижений, приложенных усилий и прогресса в ходе освоения программы учебной дисциплины.

5. Портфолио дает возможность непрерывной оценки и самооценки в условиях школьного или вузовского образования, которая смещает акценты от жестких факторов традиционной оценки к гибким условиям альтернативной оценки.

6. Портфолио легко интегрируются в профессиональные и служебные системы оценки, что дает возможность раннего формирования

профессионально значимых умений студентов и способствует развитию их самостоятельности.

7. Портфолио показывают возможные направления обновления традиционной системы оценивания в школе и вузе [205, с. 165].

В нашей работе мы приняли за основу следующий компонентный состав портфолио (таблица 27) (Приложение Б), который должен был поэтапно найти отражение на всех этапах формирующего эксперимента:

Таблица 27 – Содержание портфолио саморазвития

Часть 1. «Введение»	
Наименование компонента	
1.1. Фото 1.2. Резюме (CV) 1.3. Цели и задачи портфолио 1.4. О структуре портфолио 1.5. Особенности Вашего портфолио	
Часть 2. «Мои достижения»	
Наименование раздела	Наименование компонента
1	2
2.1. «Официальные документы»	- документы об окончании учебных заведений, - сертификаты официально признанных международных, региональных и городских олимпиад, конкурсов, фестивалей, иных мероприятий, - документы об участии в грантах, получении музыкального, художественного, спортивного или иного видов образования, - сертификаты о прохождении практик, стажировок, тестирований, участии в проектах и программах, - журнальные, газетные и фото документы и иные документы, свидетельствующие о личном и коллективных успехах, - список достижений, который, по тем или иным причинам (украдено, утрачено и иные причины) не может быть документально подтвержден.
2.2. «Жизненный опыт»	- Моя автобиография, - эссе «Взгляд в прошлое: мой опыт и развитие», - анализ важнейших событий и эпизодов жизни, оценка их значимости на сегодняшний день, - основные этапы становления личности, факторы, события, люди, повлиявшие на Вас, - газетные, кино-, фото, видео и иные документы, свидетельства очевидцев о Вашей жизни и из Вашей жизни, - характеристики, отзывы, оценки известных (и не только) лиц о вас, - отзывы с мест работы, где вы работали и т.п.

Продолжение таблицы 27

1	2
2.3. «Обучение в вузе, профессиональная подготовка	- ваши личные оценки на всех этапах обучения в вузе, комментарии к ним, - любимые предметы, преподаватели, мотивы обучения, - основные периоды и этапы учения, - изменения взглядов на свою будущую профессию, вуз, - список курсовых и дипломных работ, научных статей, иных значимых работ; - отзывы преподавателей и научных руководителей, руководителей учебных, преддипломных и дипломных практик, - список мест прохождения практик и выполненных работ.
2.4. «Научная деятельность»	- список научных работ, - научная переписка (при наличии), - аннотации к своим работам, - рецензии чужих научных трудов, монографий, учебников и учебных пособий, - отзывы на ваши работы, - эссе «О науке» и т.п.
2.5. «Курсы по выбору и творческие работы»	- список дополнительных и специализированных курсов, оценки, сертификаты, комментарии, приобретенные компетенции, - список или структурированное представление в том или ином виде своих творческих работ, отзывы на них, в том числе в СМИ и др.
Часть 3. «Я в мире людей»	
3.1. «Участие в общественной жизни»	- характер вашей общественной активности, - ваши полномочия и занимаемые посты, - проекты и программы, в которых участвовали, их результативность.
3.2. «Друзья» «Любимые люди»	- ваши близкие друзья в вузе и вне его, сфера их занятий, привлекательные черты характера, образ жизни, разделяемые ценности и т.п., - родные и близкие люди, их личные качества, интересы, сфера занятий, привлекательные черты, ценностные ориентиры; - ваши друзья из числа представителей других культур и наций, международные и межкультурные контакты, формы ваших взаимодействий, ваши общие интересы, разделяемые ценности и совместная деятельность. - Мой текущий прогресс по пройденному элективному курсу и тренингам (по каждой из частей пройденного материала).
3.3. «Мои кумиры»	- Люди: выдающиеся деятели науки, спорта, культуры и искусства (ученые, артисты, актеры, писатели, спортсмены и др.), политические деятели, являющиеся для вас, в определенном смысле, эталонами жизни и поведения, их портреты и пояснения предпочтений, конкретное описание того, что нравится.
3.4. «Хобби, мои интересы»	- сфера ваших личных интересов, занятий, хобби (их примеры, иллюстрации, значение в жизни вообще и для будущей профессиональной жизни, в том числе).

Продолжение таблицы 27

1	2
Часть 4. «Взгляд на себя и в будущее»	
4.1. «Я»	- взгляд на свое «Я», мотивацию, потребности, сильные и слабые стороны, черты характера, интеллект, потенциал, способности, образ жизни.
4.2. «Мои ценности и идеалы»	- то, что вы цените, считаете важным, стремитесь реализовать и достичь, уважаете и бережете.
4.3. «Мир вокруг меня»	- ваша оценка событий происходящих в мире и вокруг вас (тенденций, открывающихся возможностей, возникающих угроз, трудностей и др.).
4.4. «Мои жизненные планы»	- ваше представление о собственной личной миссии (духовной, социальной), жизненных и профессиональных целях, стратегии, планах, способах, средствах и сроках их достижения и реализации и др.
4.5. «Мой девиз»	- ваш девиз, кредо жизни и кредо на данном этапе Вашей жизни.
Часть 5. «Заключение»	
5.1. Важнейшие аспекты и характеристики Вашей личности 5.2. Наиболее важные развитые и развиваемые компетенции 5.3. Важнейшие аспекты полученного и получаемого опыта 5.4. Основные направления взаимодействия с окружающим обществом и стратегия дальнейшего саморазвития и личностной эволюции.	

Как видно из данной структуры, части 2 и 3 ориентированы в большей степени на рефлексию и констатацию достижений студента, которые уже имеются на момент проработки портфолио, тогда как части 3 и 4 в большей степени ориентируют студентов на саморазвитие и интеграцию в поликультурный социум.

После проведения мотивационной и установочной работы, мы приступили к *организационно-деятельностному этапу* формирующего эксперимента, который включал в себя две стадии: первая, работа с элективным курсом «Саморазвитие в условиях поликультурной среды», и вторая, практико-ориентированная работа с применением 3 блоков тренингов, межкультурных кейсов, межкультурных ролевых игр и проблемных заданий, которые, были интегрированы в рамках работы клуба.

Целью элективного курса являлось следующее – развить у студентов представление о саморазвитии в поликультурной среде, о культурной обусловленности жизнедеятельности общества.

Задачи элективного курса:

1. знакомство студентов с понятием саморазвития, его видами и составными компонентами;
2. формирование представлений студентов о категориях культура, монокультурность, поликультурность, поликультурная среда;
3. анализ научных подходов и психоаналитических концепций культуры, разработанных в отечественных и зарубежных трудах ученых;

4. знакомство с видами и сферами взаимодействия человека и культуры, диалога культур;

5. целенаправленное развитие способности студентов к осуществлению межкультурной коммуникации.

По завершении элективного курса и прохождении серии тренингов студенты должны будут обладать следующими сформированными и развитыми умениями:

– умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и с эмпатией относиться к нему;

– умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника, оценивая культурные специфические характеристики;

– умение вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с людьми, организовывать их совместную деятельность по принципу синергии для достижения определенных социально значимых результатов;

– умение проявлять толерантное и солидарное отношение ко всем участникам поликультурного взаимодействия.

Тематический план созданного нами элективного курса «Саморазвитие в условиях поликультурной среды» выглядит следующим образом (таблица 28):

Таблица 28 – Тематический план элективного курса «Саморазвитие в условиях поликультурной среды»

№	Темы	Кол-во часов				Итого
		Лекция	Семинар	СРС	СРСП	
1.	Вводная: ознакомление с целью и задачами курса, с основными проблемами, которые рассматриваются в рамках курса.	1	1	1	1	3
2.	Саморазвитие: социальное и индивидуальное саморазвитие; взаимосвязь саморазвития с другими явлениями.	1		2	2	6
3.	Коммуникативная деятельность: модели коммуникации.	1	1	2	2	6
4.	Культура. Психоаналитические концепции культуры.	1	1	2	2	6
5.	Культурообусловленность жизнедеятельности общества. Монокультура / Поликультура. Поликультурная среда.	1	1	2	2	6
6.	Человек в восприятии других (стереотипы, предрассудки). Человек и восприятие мира (картина мира).	1	1	2	2	6
7.	Человек и культура (социализация, инкультурация).	1	1	2	2	6
8.	Человек на перекрестке культур (диалог культур).	1	1	2	2	6
Итого		8	7	15	15	45

В дополнение к данному элективному курсу для организации внеаудиторных занятий (в рамках дополнительной работы клуба), нами были отобраны и интегрированы специализированные тренинги, представленные в таблице 29, ориентирующие студентов на развитие и саморазвитие для реализации эффективного взаимодействия в поликультурном обществе.

Таблица 29 – Комплекс специализированных тренингов

№ п/п	Наименование тренинга	Временные затраты
1	2	3
<i>Тренинги развития эмпатии;</i>		
1.	Дискуссия в ролях друг друга	20 мин.
2.	Мой портрет глазами группы	20 мин.
3.	Ищу друга	30 мин.
4.	Зубы дареного коня	30 мин.
5.	Я знаю, что тебе приснилось	20 мин.
Итого		120 мин. = 2ч.
<i>Тренинги развития рефлексии</i>		
1.	«Линия раздела»	20 мин.
2.	«Я..., но я не...»	20 мин.
3.	«Своя рубашка ближе к телу!»	40 мин.
4.	«Спрошу у зеркала...»	30 мин.
5.	«Волшебный магазин»	30 мин.
6.	«Белая ворона»	20 мин.
7.	«Окно эмоций»	60 мин.
8.	«Ты выглядишь сейчас...»	20 мин.
9.	«Если я — это я...»	60 мин.
10.	«Матрешка»	60 мин.
11.	«История моей жизни»	60 мин.
12.	«Берег - море»	20 мин.
13.	«Пространство общения»	30 мин.
14.	«Психологическая дистанция»	45 мин.
15.	«Давай с тобой поговорим!...»	25 мин.
16.	Счастье - это, когда тебя понимают... «пойми меня!»	20 мин.
17.	«Коммуникация как ребус»	20 мин.
18.	«Секретный код»	20 мин.
19.	«Малый театр эмоций»	20 мин.
20.	«Большой театр эмоций»	20 мин.
21.	«Реклама»	40 мин.
22.	«Групповое ожерелье - 1»	20 мин.
23.	«Точка, точка, запятая...»	30 мин.
Итого		730 мин. = 12ч. 10 мин.
<i>Тренинги межкультурной коммуникации</i>		
1.	Соседство	30 мин.
2.	Советы приезжему	30 мин.
3.	Анализируем пословицы родной культуры	30 мин.
4.	Анализ пословиц различных культур	30 мин.

Продолжение таблицы 29

1	2	3
5.	Пирамида ценностей	30 мин.
6.	Сказочные ценности	30 мин.
7.	Полезные советы	15 мин.
8.	Знаете ли вы этого человека?	30 мин.
9.	Какое слово здесь пропущено?	15 мин.
10.	Гостиница	20 мин.
11.	Взгляд со стороны	30 мин.
12.	Приезжий	30 мин.
13.	Коммуникативные сигналы	30 мин.
14.	Напиши себе письмо	45 мин.
Итого		395 мин. = 6 ч. 35 мин.

Интеграция тренингов в образовательный процесс, ориентированный на развитие способности студентов к осуществлению саморазвития в условиях ПКС, представляется целесообразной в силу выделенных Гусенцевой О. Д. и Калининой А. В., следующих специфических черт тренингов:

- *соблюдение ряда принципов групповой работы;*
- *нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии*, при этом такая помощь исходит не только (а порой и не столько) от ведущего, сколько от самих участников;
- *наличие более или менее постоянной группы* (обычно от 7 до 15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение двух-пяти дней (так называемые группы-марафоны);
- *определенная пространственная организация* (чаще всего — работа в удобном изолированном помещении, участники большую часть времени сидят в кругу);
- *акцент на взаимоотношениях между участниками группы*, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»;
- *применение активных методов групповой работы;*
- *объективация субъективных чувств и эмоций участников группы* относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия;
- *атмосфера раскованности и свободы общения* между участниками, климат психологической безопасности [206].

Вышеназванные характеристики тренингов полностью соответствуют тем требованиям, которые мы выделили в качестве основных для организации процесса саморазвития студентов в условиях ПКС, которые нашли отражение в нашей модели.

Кроме того, для полноценной всесторонней организации саморазвития, мы интегрировали в образовательный процесс: *межкультурные кейсы, межкультурные ролевые игры, межкультурные проектные задания, а также межкультурные проблемные задания*. Межкультурные кейсы были интегрированы к проблематике семинарских занятий; межкультурные ролевые

игры к СРСП; межкультурные проектные задания и проблемные задания, наряду с ведением и оформлением портфолио были определены в качестве основы СРС.

Для более подробного представления содержания образовательной деятельности, мы считаем целесообразным представить примерные задания из числа вышеназванных перечней.

Так, примерным заданием *тренинга развития эмпатии* является следующее:

Дискуссия в ролях друг друга

Вариант I. Группа делится пополам. Одна половина образует внутренний круг участников дискуссии, другая внешний круг наблюдателей. Каждый из участников дискуссии вытягивает карточку с именем кого-то из членов группы, сидящих во внутреннем круге. В этом упражнении ведущему нужно проследить, чтобы никому не досталась карточка с собственным именем – в противном случае эффективность игры несколько снизится.

Каждый из наблюдателей получает задание следить за одним из участников дискуссии с целью определить, чью роль тот играет.

Ведущий задает тему дискуссии, которая может касаться любого вопроса: "Нужны ли дома животные?", "Есть ли в жизни настоящая любовь?", "Верить ли в магическую силу сглаза и порчи?", "Стоит ли идти на выборы?", "Что особенно отталкивает и что привлекает в людях?" и т. д.

Дискуссия может продолжаться пять-десять минут. По ее завершении слово предоставляется наблюдателям. Те высказывают предположения относительно роли своего подопечного. Прежде чем сам исполнитель подтвердит или опровергнет это мнение, другие члены группы, включая участников дискуссии, выдвигают свои предположения, обосновывая их. После того, как участники дискуссии раскроют, кого они изображали, обсуждается успешность и точность исполнения ролей.

Затем участники дискуссии становятся наблюдателями, а те, получив карточки, начинают новую дискуссию в ролях друг друга.

Вариант II. Участники дискуссии играют не роли друг друга, а роли наблюдателей. Те, в свою очередь, следят за всеми игроками, пытаясь найти "себя".

Вариант III. Если группа невелика, то не имеет смысла разбивать ее пополам: игроки исполняют роли друг друга в дискуссии и потом вместе пытаются определить роль каждого [206].

Тренинг «**Дискуссия в ролях друг друга**», представляется очень эффективным с точки зрения анализа и интерпретации внешних проявлений характера каждого из участников, при этом развивая в них качества эмпатийности, способности правильно оценить и представить как внутренние, так и внешние качества участников тренинга. Обратную связь можно давать самыми разнообразными способами. Один из таких способов, реализуемый в данном упражнении, заключается в изображении своего партнера по группе в определенной ситуации. Участнику, исполняющему роль другого, необходимо отразить не только его манеру поведения и речи, характерные жесты и особенности мимики, но и – в той или иной степени – систему взглядов, ценностные установки, стиль мышления. Сделать это далеко не просто и удастся не всем и не всегда. Тем не менее, для многих участников группы является чрезвычайно важным увидеть со стороны свои даже чисто внешние поведенческие проявления. "Неужели я так делаю?" – часто недоумевает

человек, наблюдая за тем, как партнер демонстрирует какое-нибудь его характерное движение или интонационные особенности. Получая подтверждение, участник открывает нечто новое в себе и обогащает представление о своем физическом Я.

В данном тренинге роли могут отражать, и зачастую отражают и культурные корни участников тренинга, при этом происходит их оформление, осознание, переоценка, восприятие и принятие под особым углом и измерением эмпатийности происходящего действия. Посредством такой структуры работы, студенты реально видят и оценивают и свои внешние проявления и внешние проявления всех участников тренинга, при этом принимая в этом активное участие и правильно оценивая сами роли и значимость индивидуальных проявлений всех участников тренингов.

Примером *тренинга развития рефлексии* является следующий тренинг:

Линия раздела

Данное задание может быть общегрупповым, а может пройти – по решению тренера – лишь с небольшой группой участников-добровольцев. От всех, кто готов принять участие в «Линии раздела», требуется откровенность, прямота, а значит, – немалое мужество.

Если речь идет о команде добровольцев, то они выстраиваются лицом к остальным участникам встречи и оказываются стоящими перед проведенной на полу линией, разделяющей их – небольшую (8-10 человек) группу добровольцев – от участников-зрителей.

Ведущий обращается к группе с вопросами. После каждого вопроса следует продолжительная пауза, дающая возможность решить, каков будет ответ на него. Всякий раз, когда участники упражнения готовы дать положительный ответ, вместо слова «Да!» они просто пересекают линию раздела.

При отрицательном ответе – остаются на месте, не переступая через «границу».

После каждой серии вопрос-ответ следует просьба ведущего ко всей группе:

– Посмотрите, кто пересек черту, кто остался на месте! Что вы чувствуете, сделав выбор, или наблюдая за чьим-то выбором со стороны?

В качестве примерных может служить следующая серия вопросов:

- Чувствуешь ли ты себя взрослым?
- Часто ли ты испытываешь чувство одиночества?
- Чувствовал ли ты себя глупым?
- Случалось ли, что кто-то из взрослых обманывал тебя?
- Можешь ли ты свободно выражать свои мысли и чувства?
- Случалось ли, что кто-то из взрослых словом или делом ограничивал твою свободу?
- Часто ли у тебя есть причины гордиться собой?
- Считаешь ли ты себя успешным человеком?
- Думаешь ли ты о Боге?
- Боишься ли ты одиночества?
- Чувствуешь ли ты себя комфортно среди людей другой национальности?
- Способен ли ты на негативные проявления в отношении других людей: дискриминацию по каким-то признакам, расизм, ксенофобию и др.?
- Есть ли в этом мире человек, который тебе дорог?
- Живешь ли ты с ощущением, что тебя любят?

В ходе данного тренинга есть возможность задать группе немало своих вопросов. «Линия раздела», как правило, гарантирует серьезный настрой на непростой разговор о смысле жизни, о том, какой путь каждый в ней выбирает. При

кажущейся простоте, она служит своеобразным камертоном, проверяющим группу и ее участников.

Данный тренинг позволяет выявить истинные отношения, внутренние противоречия, сложности в различных сферах жизни молодого человека, при этом тренинг может послужить и средством выявления и решения различных личных и межличностных проблем путем рефлексии каждого из его участников, поскольку становится отправной точкой к анализу и самоанализу, и соответственно, становится средством понимания и восприятия проблемы и ее дальнейшего решения.

Примером *тренинга межкультурной коммуникации* служит следующий тренинг:

Приезжий

Инструкции: Участники получают полевые задания, которые им необходимо выполнить в течение нескольких дней. На занятии все участники рассказывают о ходе выполнения задания, о внешней реакции окружающих и о собственных ощущениях во время эксперимента. Затем вся группа вместе с ведущим обсуждает и анализирует услышанное.

Полевые задания

Каждая культура выработала определенные стереотипы поведения. Они действуют в той или иной ситуации, выполняются автоматически и, как правило, не нарушаются и не анализируются членами этой культуры. Попробуйте вести себя нестандартным образом в указанных ниже ситуациях и понаблюдайте, как на это реагируют другие люди. А что вы сами при этом ощущаете? Легко ли вам выполнить это задание?

1. Входя в лифт и выходя из лифта, громко и четко поздоровайтесь (попрощайтесь) с попутчиками.
2. Встретив людей в вашем доме (в подъезде, на лестнице), громко поприветствуйте их.
3. Здраваясь и прощаясь с друзьями и знакомыми, обязательно пожмите им руку, независимо от их пола и возраста.
4. В течение одного дня как можно чаще широко улыбайтесь при разговоре с кем бы то ни было, в том числе в магазине при общении с продавцом, в общественном транспорте, в библиотеке, с родными дома и т.п.
5. Когда вы делаете покупки, то, дождавшись своей очереди, не делайте свой заказ, пока продавец/продавщица не посмотрит вам в глаза. Общайтесь с людьми только после того, как они взглянули вам в глаза.
6. Во время перерыва подойдите к группе незнакомых студентов, разговаривающих друг с другом, и громко и четко представьтесь, широко при этом улыбаясь.

Данный вид тренинга относится к этнографическим упражнениям, которые воспитывают способность к наблюдению и интерпретации культурных феноменов, которая впоследствии пригодится для интерпретации межкультурных ситуаций. В сочетании со способностью к смене перспективы она является незаменимым компонентом межкультурного обучения. Поэтому упражнения, посвященные этнографии культуры, часто применяются в межкультурных тренингах, обучающих общению с другими культурами. Взглянув на знакомые явления «другими глазами», глазами «иностранца», учащиеся воспитывают в себе способность к смене перспектив и *эмпатическому восприятию*. Познание происходит из переживания

реальности: необходимо наблюдать повседневную жизнь социальной группы, чтобы понять внутреннюю логику поведения ее представителей. И наоборот, пытаясь понять логику поведения представителей родной культуры, человек приобретает способность понять основы любой другой культуры. При постоянной «тренировке» происходит приобщение к культурному многообразию и принятию культурных различий как позитивного явления, чем нежелезнодорожной почвы для культурного шока, в итоге человек становится готов к эффективному межкультурному и поликультурному взаимодействию.

Во всей совокупности подобного рода тренинги способствуют достижению обмена культурными кодами и феноменами, раскрытию «правил» эффективной коммуникации, межличностного общения, толерантного и солидарного отношения, саморазвития студентов. Поскольку подобные тренинги носят интерактивный характер, они безусловно вносят свой вклад в правильное восприятие и операционное взаимодействие участников ситуаций общения, и соответственно безусловно влияют на саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды.

Как уже было отмечено, помимо тренингов, в ходе формирующего эксперимента, мы внедрили в образовательный процесс ЭГ – *межкультурные кейсы, межкультурные ролевые игры, межкультурные проектные задания, а также межкультурные проблемные задания.*

Их применение было продиктовано необходимостью расширения практического применения полученных теоретических знаний и соответственного развития коммуникативных навыков, а также ведения среднесрочных проектных исследований и иных видов самостоятельной работы и деятельности, с целью формирования ответственности субъектов образования за собственную образовательную и саморазвивающую субъектную позицию. Так, в качестве примера использования в образовательном процессе *межкультурных кейсов* служит следующий кейс:

День рождения

Алия – студентка третьего курса экономического факультета. Она приехала из Казахстана на двухгодичную стажировку в США, в Калифорнийский университет Лос-Анджелеса, по программе обмена между вузами. Поселилась она в университетском общежитии, в одном студенческом коттедже с четырьмя американскими студентками. Все девушки прекрасно сжились друг с другом, и через три месяца, когда подошел ее день рождения, Алия решила устроить вечеринку для подруг. Купить на свою небольшую стипендию продукты для праздничного стола она решила в супермаркете, до которого надо было добираться на машине. Когда она спросила у соседок, как ей лучше ехать, объяснив причину поездки, она услышала в ответ: «Как? Ты что-то будешь в свой день рождения делать?». Алия была поражена и не знала, как ей поступить: отменить праздник, пригласить других знакомых или сделать все так, как и собиралась?

Как вы можете объяснить причину такой реакции американок, и как следует поступить Алии!

(1) Американские студентки на самом деле не так уж хорошо относились к Алии, как ей казалось, и таким образом хотели дать ей это понять.

(2) Соседки Алии уже запланировали на тот вечер какое-то другое мероприятие и собирались предложить ей пойти с ними вместо вечеринки.

(3) Американки думали, что в Казахстане день рождения не отмечается, и

поэтому были удивлены, услышав, что их соседка приглашает их отпраздновать этот день вместе.

(4) Соседки знали заранее о том, что у Алии день рождения, и считали, что в этот день ее надо освободить от всех хлопот и устроить для нее праздник. Поэтому они не хотели, чтобы она сама занималась подготовкой вечеринки.

Комментарии

Ответ № 1

Подобные казусы могут происходить на первой стадии знакомства в силу определенных различий норм общения в США и Казахстане. Так, обязательная улыбка и ярко выраженное одобрение собеседнику («Это так замечательно!») у американцев могут быть приняты за выражение душевной дружбы, и наоборот, серьезный вид и некоторая сдержанность, могут создать у американцев впечатление угрюмости. Однако, прожив несколько месяцев бок о бок, и те и другие в состоянии более или менее правильно определить род своих отношений. Поэтому этот ответ неверен.

Ответ № 2

Американскую культуру можно отнести к так называемым низкоконтекстуальным культурам, отличающимся «прямым и непосредственным» стилем общения. В них, в отличие от высококонтекстуальных культур, одобрение, порицание, замечания принято высказывать четко и ясно, без намеков и обиняков. Если бы американские студентки хотели предложить Алие провести этот вечер по-другому, они, скорее всего, так бы и сказали (например, «Давай лучше пойдем на дискотеку!»), а не стали бы начинать издали. Этот ответ также не может служить объяснением ситуации.

Ответ № 3

Действительно, стереотип о «необразованности американцев, не знакомых с элементарными историческими, географическими и иными фактами» весьма распространен в Европе. Не вдаваясь в подробности возникновения таких суждений о жителях США, необходимо отметить, что они склонны скорее к этноцентризму, т.е. представлению о том, что в других странах люди живут и общаются так же, как и они сами. Поскольку в Америке день рождения принято отмечать и у детей, и у взрослых, то маловероятно, чтобы американки не ожидали того же от Алии. Этот ответ не отражает сути произошедшего.

Ответ № 4

В самом деле, в Америке среди молодежи и студентов от именинника или именинницы не ожидают крупных психологических и экономических затрат на подготовку собственного торжества. Скорее всего, если день рождения отмечается дома, то приглашенные гости сами приготовят и принесут еду и напитки, чтобы не создавать трудностей хозяйке, а после вечеринки сами уберут и помогут посуду. Зачастую именинник или именинница вообще никак не готовится к празднику, вместо этого друзья устраивают для них сюрприз и готовят все в их отсутствие. Такое отношение мотивируется индивидуализмом американцев, которые считают, что человек в свой день рождения должен баловать самого себя, а не приглашенных гостей. Этот ответ лучше всего объясняет удивление американских студенток, которые не ожидали от Алии активных приготовлений и сами готовили для нее сюрприз.

Подобного рода кейсы, позволяют произвести оценку и анализ реальных случаев из жизни, которые в последующем упрощают ситуации коммуникации, создав своего рода «прецедент» успешной или безуспешной коммуникации, который можно и нужно учитывать при построении максимально эффективных взаимоотношений с участниками поликультурного взаимодействия.

Следующее задание представляет собой пример *межкультурной ролевой игры*:

Инструкции

Трем участникам игры раздаются листки с описанием их ролей (приложения 1 и 2 для игры), причем участники, играющие «конфликтные» роли (менеджер турбюро и супружеская пара) не знают, какие задания получили партнеры. Всем дается 10-15 мин. на ознакомление с ролью, затем «актеры» приступают к игре. Группа при этом играет роль наблюдателей. Игра продолжается до логического завершения (но не более 15-20 мин.), затем вся группа обсуждает ее ход.

Завершение и подведение итогов игры

Есть несколько возможностей для завершения ролевой игры.

а) если игровая ситуация благополучно разрешается в ходе действий «актеров», то игра заканчивается сама по себе и можно приступать к ее непосредственному обсуждению;

б) если игровая ситуация переходит в резко конфликтную и выходит из рамок «игры», необходимо вмешательство ведущего. Он должен напомнить участникам о том, что они всего лишь играют чью-то роль, дать возможность «актерам» переключиться на реальность и учесть возникший конфликт при обсуждении игры;

в) если игровая ситуация становится «патовой», т.е. не находит разрешения, и «актеры» не знают, что делать дальше, ведущий через какое-то время (не более 5–10 мин.) прекращает игру и переходит к обсуждению, в котором желательно определить причины сбоя.

Обсуждение итогов игры должно подвести группу к тому, чтобы она самостоятельно разобралась в ситуации. Как правило, в процессе обсуждения затрагивается очень широкий спектр проблем (самопрезентация «актеров», их умение справиться с ролью, развертывание конфликта и т.д.). При необходимости ведущий помогает более четко сформулировать полученные участниками выводы, стараясь дать им возможность получить самостоятельные результаты. Часто возникает вопрос о «правильном» решении проблемы. Ведущий может дать такой ответ, однако при этом необходимо подчеркнуть, что любая межкультурная ситуация является крайне неоднозначной и что речь может идти лишь об определении *тенденции*, но никак не о формулировке твердого правила общения.

Вопросы для обсуждения

Актерам:

(1) Как вы чувствовали себя в отведенной вам роли? Довольны ли вы тем, как ее сыграли?

(2) Возникали ли конфликты во время игры между ее участниками? Если да, то удалось ли вам определить, в чем они заключались?

(3) Как вам кажется, удалось ли вам выполнить вашу задачу? Если нет, что этому помешало? Довольны ли вы таким результатом?

Наблюдателям:

(4) Каковы были особенности поведения каждого из актеров (мимика, жесты, взгляды, речь и т.д.)?

(5) Можно ли сказать, что сыгранная ситуация была конфликтной и почему? Как, на ваш взгляд, можно было бы разрешить ее?

(6) Насколько, по-вашему, типична такая ситуация? Приходилось ли вам попадать в аналогичную ситуацию?

Приложение 1

Роль туроператора

Вы – работник турбюро. Ваше бюро уже несколько лет успешно организует поездки для иностранных туристов, приезжающих в Казахстан. Помимо экскурсий по

Алмате, вы предлагаете и автобусные туры на несколько дней в другие города Казахстана (например, «Астана – Кокшетау – Боровое», «Чарын – Иссык – Турген – Туркестан – Тараз» и т.п.). При этом вы занимаетесь организацией всей поездки, включая бронирование гостиниц для группы, сопровождение (гиды-переводчики), питание и т.п. Руководство бюро придает большое значение поддержанию репутации фирмы как надежного партнера, поэтому много внимания уделяется безопасности туристов. Вы должны очень ответственно относиться к своим клиентам, как если бы это были ваши личные гости. Например, вы должны позаботиться о том, чтобы ваши клиенты всегда имели сопровождение, не оказались одни беспомощными в чужом городе. Кроме того, постоянное присутствие гида-переводчика помогает решить проблему обеспечения безопасности туристов (Вам известно, что иностранные туристы являются привлекательной добычей для всякого рода мошенников, но вам не хотелось бы обсуждать это с клиентами.) Разумеется, услуги гида-переводчика оплачиваются туристами, что приносит дополнительный доход вашей фирме. Ваша цель – продать тур клиенту, обратившемуся к вам, постаравшись максимально удовлетворить его требования.

Ваше поведение во время разговора с клиентом должно быть максимально вежливым, предупредительным. Старайтесь произвести как можно более солидное, вызывающее доверие впечатление, имейте серьезный вид. Супружеская пара, которая обратилась к вам, – это иностранцы, проживающие в Алмате, куда муж приехал по работе. Поскольку именно муж оплачивает поездку, вам прежде всего будет необходимо убедить его приобрести у вас тур.

Приложение 2

Роль клиентов (супружеской пары)

Вы – семейная пара, американцы, которые около года живут в Алмате (муж работает в представительстве американской фирмы, жена в настоящее время не работает). Вам нравится эта страна, вы специально начали учить русский и казахский языки и уже неплохо объясняетесь. Теперь вы хотели бы поближе познакомиться с Казахстаном, поехать по стране. Для этого вы обратились в турбюро, желая получить необходимую информацию о том, куда можно поехать на 3-4 дня.

Ваша цель Проехать по «глубинке», посмотреть не только достопримечательности, но и повседневную жизнь людей. Вас особенно интересуют города Иссык, Туркестан, Тараз. В Алмате у вас есть друзья, которые показывают вам город и всегда сопровождают вас, если вы просите посоветовать, куда пойти. Благодаря этому гостеприимству вы многое повидали, но в то же время чувствовали себя все время несколько стесненно, как бы под контролем. Теперь вам хотелось бы самим, без посторонней помощи совершить небольшое путешествие.

Вы собираетесь купить автобусный тур, но не хотите постоянно быть привязанным к группе и экскурсоводу, а тем более к сопровождающему гида-переводчику. Вы бы хотели выехать с группой по маршруту «Алматы – Туркестан – Тараз – Алматы», и, пока группа будет в Туркестане, «отколоться» от нее, взять напрокат машину и поехать по окрестностям, а на следующий день догнать группу в следующем городе. При этом стоимость тура не играет большой роли, вам прежде всего хочется избежать постоянной опеки, получить свой собственный опыт общения с местным населением.

Ваше поведение во время беседы с работником турбюро должно быть спокойным, раскованным. Как можно чаще улыбайтесь, выражайте свое восхищение увиденным и услышанным в превосходной форме («Это чудесно! Замечательно! Отлично!»). Поскольку ваш брак изначально строится на принципах равноправия, вам очень важно, чтобы вы оба принимали активное участие в принятии любых решений, касающихся вас двоих. Поэтому вы постоянно советуетесь друг с другом, стремитесь заручиться поддержкой супруга (супруги), прежде чем сказать «нет» или «да».

Подобного рода задания, ориентированы на воссоздание и симуляцию оригинального межкультурного коммуникативного акта, при этом участникам игры необходимо учитывать все нюансы осуществления такой коммуникации, понимать и правильно применять правила общения. Такие задания развивают коммуникативные способности участников взаимодействия, снимают коммуникативный барьер, снижают риски возникновения культурного шока, способствуют разворачиванию диалога культур.

Кроме того, в своей работе мы применяли внедрение *межкультурных проектных заданий* следующего характера:

Одним из самых достоверных источников информации о других культурах, при условии правильного подхода к ее сбору, является общение с представителями других культур. Это задание требует тщательной подготовки со стороны как участников, так и преподавателя, и в то же время оно может принести наибольшую пользу для воспитания реальных навыков межкультурной коммуникации.

Задача состоит в том, чтобы установить контакт и получить информацию названную тему в непосредственном общении с представителями других культур. Такими представителями могут быть: студенты из зарубежных стран, обучающиеся в вузах вашего региона, мигранты, прибывшие из других стран, работники совместных предприятий и зарубежных фирм. Соответственно, формулируя тематическое задание для обучаемых, необходимо учесть специфику целевой группы, с которой они должны будут работать. Примеры заданий.

Лингвокультурологическое исследование. Найдите представителя другой культуры и попросите его вспомнить и дословно перевести вам популярные пословицы и поговорки его родной культуры. Выберите среди перечисленных им пословиц те, которые вам сложно интерпретировать или которые совсем непонятны, и попросите его (ее) объяснить, в чем их суть, в каких ситуациях они употребляются; для каких поколений они характерны; насколько они распространены в культуре в целом.

Этнографическое исследование. Найдите представителя другой культуры и попросите его рассказать об основных особенностях определенных сфер жизни в его родной культуре (например, как происходит знакомство; что особенно важно при воспитании детей; какие критерии важны при устройстве/приеме на работу). Как вам известно, многие проявления родной культуры кажутся человеку настолько естественными и само собой разумеющимися, что о них нет смысла упоминать. Поэтому вам необходимо подготовить заранее вопросы, которые вы хотели бы задать в связи с вашей темой, руководствуясь теоретическим курсом межкультурной коммуникации. Такими вопросами могут быть следующие: Какие ценности особо важны в воспитании детей? Есть ли разница между воспитанием мальчиков и девочек? Если вас пригласили в гости, придете ли точно к назначенному времени или опоздаете? Существуют ли допустимые опоздания? и т.п.

Постарайтесь создать себе как можно более полное впечатление о выбранной вами теме и культуре, попросите вашего собеседника привести побольше примеров.

Этносоциологическое исследование. Найдите представителя другой культуры и попросите его рассказать о начальном этапе его пребывания в Казахстане. С какими установками он приехал сюда? Какие впечатления были самыми яркими в начале пребывания? Пришлось ли столкнуться с трудностями, какого характера (бытовые, психологические)? Каким образом такие трудности преодолевались? В чем он видит главные отличия местной культуры от своей родной? Может ли он сравнить свою адаптацию в Казахстане с адаптацией друзей, знакомых и т.п.?

Подготовьте заранее список вопросов, которые вы хотели бы задать, с тем чтобы получить сопрограмму культурной адаптации вашего респондента в казахстанской культуре.

Для того, чтобы участники могли успешно справиться с заданием, им необходимо иметь определенные базовые знания по межкультурной коммуникации. Для анализа информации им можно рекомендовать краткий список литературы по целевой культуре и по методике межкультурных исследований.

Кроме того, поскольку подобные проекты предполагают непосредственное личное общение с представителями других культур, участников необходимо проинструктировать об этической ответственности в межкультурных исследованиях. Каждый из них, устанавливая контакт с респондентами, должен отдавать себе отчет в том, что своими вопросами он может затронуть очень личные проблемы, и поэтому необходимо соблюдение *кодекса исследователя*: неразглашение личных данных и имени респондента третьим лицам, достаточно длительный этап установления контакта и завоевания доверия респондента, проявление такта в ходе интервью.

В конце проекта каждый участник (или группа, если задание выполнялось в группе) представляет устный отчет, содержащий краткое описание использованных источников, изложение результатов их анализа и выводы, а также рассказ о том, как проходило выполнение задания.

Как уже отмечено в описании данного проектного задания, оно требует от участников образовательного процесса, и, в частности, от участников проекта, владения определенными фоновыми знаниями относительно культурных особенностей тех или иных их носителей, с которыми ему необходимо будет войти и осуществить контакт, кроме того, подобный вид заданий развивает личную ответственность субъектов взаимодействия за правильность, успешность и эффективность подобного взаимодействия и соответственно влияет на развитие их самостоятельности и субъектной позиции в вопросах установления и ведения функционально-эффективных и полезных межкультурных взаимоотношений.

Помимо всех вышеназванных заданий, мы прибегли к применению 3-х видов *межкультурных проблемных заданий*, ориентирующих участников образовательного процесса на саморазвитие в условиях поликультурной среды:

1. задания, ориентированные на развитие *эмпатии*:

Подумайте, в отношениях с кем из ваших знакомых у вас имеется критически низкий эмоциональный банковский счет. Попробуйте представить себе, какой видится эта ситуация с точки зрения другого человека. Запишите свои мысли. Во время очередной встречи с этим человеком слушайте, чтобы понять его, а затем сопоставьте услышанное со своими записями. Насколько точны оказались ваши предположения? Насколько правильно вы понимали точку зрения своего партнера?

2. задания, ориентированные на развитие *рефлексии*:

Составьте список людей, отношения с которыми вам бы хотелось улучшить, или укажите сферы, общая победа в которых могла бы быть более эффективной. Выберите по одному пункту из каждой области и внесите его в список целей на следующую неделю. Выполните намеченное и оцените исполнение.

3. задания, ориентированные на развитие *синергии*:

Определите реальную ситуацию, в которой бы Вам хотелось добиться более плодотворного сотрудничества и синергии. Какие условия необходимы для поддержания синергии? Что Вы можете сделать для создания этих условий?

Подобного рода задания ведут к организации плодотворного образовательного процесса, поскольку при решении противоречий, которые являются неотъемлемой частью любой проблемы и соответственно выступают основным условием реализации проблемного обучения, происходит

переосмысление, расширение видения, смещение приоритетов и, таким образом, изменение общего отношения к самой проблеме, как таковой, а также к самим способам взаимодействия с окружающей поликультурной средой.

В нашей работе, нами уделяется большое внимание внеаудиторному образовательному процессу, выраженному в виде ведения портфолио саморазвития и проведения воспитательных мероприятий, при этом для комплексной эффективной организации внеаудиторной воспитательной работы в рамках *интерактивно-рефлексивного этапа*, ориентирующей студентов на саморазвитие во взаимодействии в условиях поликультурной среды, была организована деятельность студенческого клуба, а также специально разработано Положение студенческого клуба (Приложение В), регламентирующее деятельность и структурную организацию функционирования клуба. Необходимость создания клуба оправдана тем видением, что структура и деятельность клуба, как такового, подразумевает развитие ощущения общности у студентов-участников клуба, а также способствует их личностному саморазвитию, посредством реализации самостоятельных интерактивных, культурных мероприятий, различных социально-значимых, благотворительных, общественных видов работ, организуемых по их собственной инициативе.

В рамках деятельности нашего клуба, студентами были организованы и проведены различные мероприятия, обозначенных в таблице 30, согласно составленному ими плану работы клуба.

Таблица 30 – План работы клуба на 2013-2014 учебный год

№	Наименование деятельности	Форма	Сроки реализации
1	2	3	4
1.	Осенняя серия культурных мероприятий: 1. Спортивное мероприятие – культурный марафон: «Күзгі әдеби марафон»; 2. Конкурс талантов «Менің өнерім»; 3. Конкурс постеров «Всемирное культурное наследие в стендах».	Организованные студенческие забеги в скверах и парках города с различными викторинами и играми на знание культур; Конкурс талантов в формате концерта; Конкурс постеров	Сентябрь
2.	Осенний курултай малой университетской Ассамблеи: «Күзгі құрылтай»	Встреча в формате круглого стола всех представителей многонационального контингента ВУЗа	Октябрь
3.	Поэтический конкурс международных произведений – всемирного поэтического наследия: «Golden Fall»	Поэтический конкурс	Ноябрь
4.	Патриотический концерт культур народа Казахстана: «Біздің Тәуелсіз Қазақстанымыз»	Патриотический концерт	Декабрь

Продолжение таблицы 30

1	2	3	4
5.	Проведение видео-конкурса: «Новый год в разных уголках Мира»	Видео - конкурс	Декабрь
6.	Проведение научной дискуссии в формате круглого стола на тему: «Актуальные проблемы саморазвития современной молодежи в условиях поликультурной среды»	Круглый стол	Февраль
7.	Семинар-встреча с представителем Ассамблеи Народа Казахстана на тему: «Қазақстан – Мәңгілік Ел».	Семинар-встреча	Март
8.	Благотворительный концерт: «Цвети мой Казахстан» (организованный в детском доме/доме ветеранов)	Благотворительный концерт	Конец марта –начало апреля
9.	Весенняя серия культурных мероприятий: 1. Спортивное мероприятие: «Достық марафоны»; 2. Костюмированный флеш-моб (в национальных костюмах): «Наурыз»; 3. Фестиваль фильмов о культуре стран мира «Культурное КИНО».	Организованные студенческие забеги в скверах и парках города; Построение в формате флеш-моб; Фестиваль фильмов	Апрель
10.	Организация и проведение конкурсного фестиваля, посвященного празднованию 1 мая – Дня Единства Народа Казахстана: «Фестиваль Народов Мира»	Фестиваль-конкурс со сценическими представлениями традиций стран-участниц	Апрель
11.	Проведение конкурса-выставки тематических работ о символиках культур мира, в честь празднования Дня Государственных Символов: «Символы МИРА»	Конкурс-выставка (картины, статуэтки, ручные поделки, украшения, вышивки, батик, дизайнерские работы и др.)	с конца Мая до 4 Июня

Таким образом, для организации воспитательной работы нами в рамках деятельности клуба была инициирована организация ряда мероприятий, которые однако были спланированы самими студентами; для презентации общего направления деятельности клуба в рамках организованных мероприятий мы представляем здесь фрагмент мероприятия «Фестиваль народов мира»:

Сценарий: *Фестиваль Народов Мира (England)*

Цель мероприятия: Представить культурные и национальные ценности народов мира и расширить кругозор студентов.

Айнур: Good afternoon, ladies and gentlemen! We are glad to see you at our festival.

Кайрат: Здравствуйте, дамы и господа! Мы рады приветствовать Вас на нашем фестивале.

Айнур: We would like to present you one of the most powerful countries in the world – the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, consisting of England, Scotland, Wales and Northern Ireland.

Кайрат: Мы представляем Вам одну из самых сильнейших стран мира – Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, состоящую из четырех стран: Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии.

Айнур: The United Kingdom is a unitary state with a constitutional monarchy. The UK is a country with leading economy and science.

Кайрат: Соединенное Королевство является государством, провозгласившим конституционную монархию и занимающую лидирующие позиции в сфере экономики и науки.

Презентация традиций (30 min)

Айнур: The United Kingdom is famous by its writers and poets. One of the greatest writers of the XVII century was William Shakespeare. He was born on April 23, 1564, in Stratford-on-Avon. In his poems and plays, Shakespeare invented thousands of words, often combining or contorting Latin, French and native roots.

Кайрат: Соединенное Королевство славится своими выдающимися писателями и поэтами. Одним из величайших писателей 17 века был Уильям Шекспир. Он родился 23 апреля 1564 года, в Стратфорде-он-Эйвон. В своих поэмах и пьесах он изобрел тысячи новых слов, обычно скомпонованные из латинских, французских и английских слов.

Айнур: Shakespeare wrote more than 30 plays. These are usually divided into four categories: histories, comedies, tragedies, and romances. His earliest plays were primarily comedies and histories such as Henry VI and The Comedy of Errors, but in 1596, Shakespeare wrote Romeo and Juliet, his second tragedy, and over the next dozen years he would return to the form, writing the plays for which he is now best known: Julius Caesar, Hamlet, Othello, King Lear, Macbeth, and Antony and Cleopatra. Let's have a look at one of the Shakespeare's tragedies "Romeo and Juliet".

Кайрат: Уильям Шекспир написал больше 30 пьес, которые можно разделить на четыре категории: исторические пьесы, комедии, трагедии и романы. Его первыми пьесами были преимущественно комедии и исторические драмы, такие как «Генрих VI» и «Комедия ошибок». С 1596 года, написав трагедию «Ромео и Джульетта», Шекспир пишет такие известные на весь мир пьесы, как «Король Лир», «Отелло», «Юлий Цезарь», «Гамлет», «Макбет», «Антоний и Клеопатра». Давайте посмотрим одну из его трагедий «Ромео и Джульетта».

Сценка «Ромео и Джульетта» (отрывок)

Айнур: Ballet is a formalized kind of performance dance, which originated in the Italian Renaissance courts of the 15th century, and which was further developed in France, England, and Russia as a concert dance form. It is a poised style of dance that incorporates the foundational techniques for many other dance forms.

Кайрат: Балет – вид сценического искусства, зародившийся в Италии в 15 веке и получивший развитие во Франции, Англии и России. Балет соединяет в себе основные элементы других видов танца.

Национальный классический танец

Айнур: British nation is considered to be the most conservative in Europe. It is not a secret that every nation and every country has its own customs and traditions. Englishmen are proud of their traditions and carefully keep them up.

Кайрат: Британцы являются самой консервативной нацией в Европе. В Великобритании люди уделяют большее внимание традициям и обычаям, чем в других европейских странах.

Постановка традиции – “First foot” («Первая нога»)

Справка из Википедии - Фёрстфут (англ. *First-Foot*, букв. «первая стопа») – в фольклоре Шотландии и Северной Англии первый человек, который переступил порог дома в Новый год и приносящий удачу в новом году.

Как правило, входящий должен находиться за пределами конкретного дома уже до полуночи. Счастливым фёрстфутом, носителем удачи, традиционно признаётся высокий темноволосый мужчина; к невезению — женщина или светловолосый мужчина (при этом в Йоркшире цвет волос мужчины не является критерием «удачи»). Тот, кто решил стать фёрстфутом для своих знакомых, обычно приносит несколько подарков, например, монеты, хлеб, соль, уголь или напиток (обычно виски), которые, соответственно, должны дать людям финансовое благополучие, изобилие пищи, вкус, тепло и хорошее настроение [207].

Айнур: The English usually have 4 meals a day: breakfast, lunch, 5 o'clock tea and dinner. It is common knowledge that the Englishmen are very fond of tea. They like to have “a nice cup of tea” 6 or 8 times a day, sometimes even more.

Кайрат: Англичане обычно едят четыре раза в день: завтрак, ленч, чай в пять часов и обед. Всем известно, что англичане очень любят чай. Им нравится выпивать «хорошую чашечку чая» 6 или 8 раз в день, а иногда и больше.

Кулинария (презентация готовых традиционных блюд)

Айнур: Various styles of music are popular in the UK, from the indigenous folk music of England, Northern Ireland, Scotland and Wales, to contemporary trends music.

Кайрат: Разные стили музыки популярны в Соединенном Королевстве от народного фольклора Англии, Северной Ирландии, Шотландии и Уэльса до современных тенденций в музыке.

Народная песня

Айнур: We have shown you only a piece of history and culture of such an interesting country as the United Kingdom. Thank you for your attention!

Кайрат: Сегодня наш фестиваль продемонстрировал Вам фрагменты истории и культуру такой интересной страны как Соединенное Королевство. Мы надеемся, что Вам понравилось. Спасибо за внимание!

В результате участия в данном мероприятии студенты развивают большую мотивацию к дальнейшему самостоятельному исследованию истории и традиций представителей различных культур. Кроме того, формат организации мероприятия, позволяет в форме ролевых сценок проиграть специфические культурные сцены жизни представителей различных народов, представить их быт, традиции и ценности, что в совокупности своей выступает механизмом приобщения к культуре и, соответственно, становится способом саморазвития студентов и их поликультурной интеграции.

Мероприятия ориентированные на саморазвитие студентов в поликультурной среде должны отвечать ряду следующих требований:

- носить поликультурный характер как в содержании выполняемой деятельности в ходе мероприятия, так и круга участников, то есть должны по возможно охватывать представителей всех культур,
- иметь воспитательный потенциал, ориентирующий на развитие самостоятельности в выборе траектории саморазвития в поликультурной среде,
- вносить реальный позитивный результат, закрепляющий у студентов заинтересованность в проведении и участии в подобных мероприятиях, а также закрепляющий мотивированность студентов в саморазвитии в условиях поликультурной среды.

Итак, элективный курс, описанный выше, был оптимизирован на процесс интериоризации у студентов ценностного отношения к межкультурному взаимодействию в поликультурной среде, а также становления их субъектной позиции, ориентирующей студентов к саморазвитию в условиях ПКС. При этом данный процесс протекал в условиях свободного развития личности студента при опоре на значимые для него ценности, рефлекссию и саморефлексию.

Задания для СРС в рамках элективного курса представляли собой яркие, эмоционально насыщенные действия, направленные на коррекцию отношений к себе и к другим, гармонизацию общения и учебной деятельности личности, развитие ценностных представлений, формирование желаемых знаний и умений.

С помощью специальных дневников в структуре портфолио, нарративного метода, опросных листов студенты регулярно оценивали процесс и результаты выполняемой работы, свое отношение к ней, характеризовали свое самочувствие, видение ценности, установок, мотивов и намерений к поликультурному взаимодействию, при этом все вышеназванное оформлялось в портфолио. Обязательным элементом всех заданий для СРС являлась рефлексия и самооценка. Таким образом, реализовывались действия студентов по целостному осмыслению и обобщению полученной в процессе обучения информации о поликультурных взаимоотношениях, о саморазвитии в условиях поликультурной среды, а также о динамике и успешности ведения межкультурных взаимодействий.

Таким образом, в своей работе мы пришли к выводу, что посредством правильного структурирования целостного педагогического процесса при соответствующей организации учебного и воспитательного процессов, возможно создание методической системы саморазвития студентов в поликультурной среде, которую мы реализовали в ходе нашей опытно-экспериментальной работы, результативность которой мы проверили посредством контрольного среза эксперимента.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы

После завершения формирующего эксперимента, нами был проведен контрольный срез эксперимента с целью проверки результативности и успешности проведенной экспериментальной работы. Оценку результатов

экспериментальной работы в ходе контрольного среза эксперимента мы осуществили по описанным ранее критериям и блокам методик, описанных в первом подразделе второго раздела диссертации. Результаты контрольного среза эксперимента, позволяют нам с уверенностью утверждать успешность проведенной нами работы, ориентированной на повышение уровня саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

Содержание и методы педагогической диагностики, адекватные цели и задачам нашего исследования, были представлены в подразделе 2.1. диссертации. Используя метод повторных замеров, и, применяя метод сравнения с исходными и промежуточными показателями, мы проанализировали эмпирические данные о динамике саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

В результате проделанной работы, нами были получены следующие результаты:

Повторная диагностика первого показателя **мотивационного компонента**, критерия – *«потребность в осознании и понимании собственной субъектной позиции и необходимости всестороннего саморазвития с учетом поликультурности современного общества, текущих общемировых глобализационных процессов и тенденций, особенностей взаимодействия носителей различных культур»* с помощью методики диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера, оценивая конкретно интернальность в области межличностных отношений, показала нам значительный прогресс и рост показателей продвинутого уровня (таблица 31, рисунки 17, 18):

Таблица 31 – Результаты повторной диагностики первого показателя мотивационного компонента

Респонденты		Низкий уровень			Оптимальный уровень			Продвинутый уровень			
		Сводка стен			Сводка стен			Сводка стен			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ЭГ	Кол-во студ.	0	0	3	3	6	5	11	8	9	3
	Проц. соотн.	0 %	0 %	6,25 %	6,25 %	12,5 %	10,4 %	23 %	16,6 %	18,75 %	6,25 %
		6,25 %			29,15 %			64,6 %			
КГ	Кол-во студ.	0	0	4	7	9	7	13	2	3	0
	Проц. соотн.	0 %	0 %	9 %	15,5 %	20 %	15,5 %	29 %	4,4 %	6,6 %	0 %
		9 %			51 %			40 %			

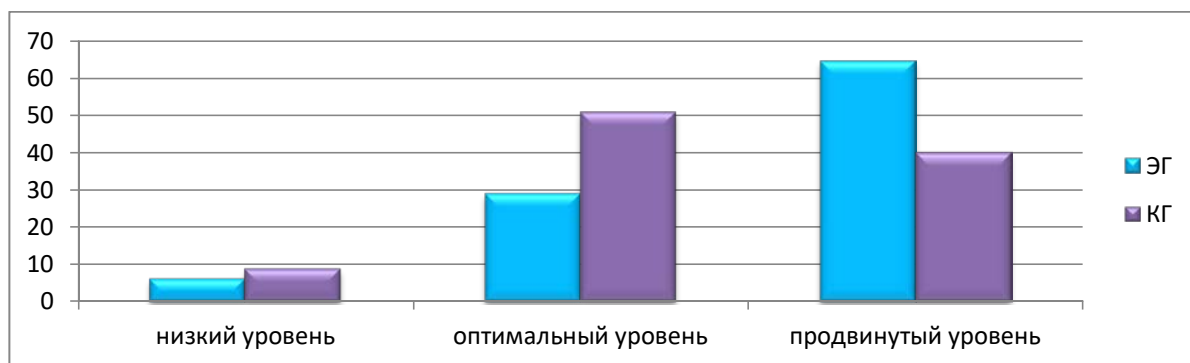


Рисунок 17 – Графическое изображение результатов повторной диагностики первого показателя мотивационного компонента

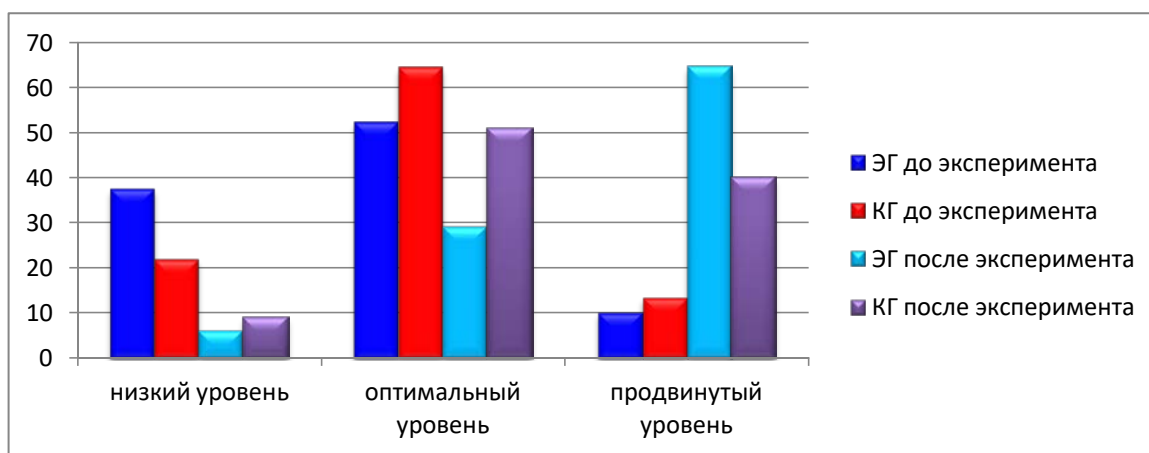


Рисунок 18 – Графическое изображение динамики изменения результатов проведенных диагностик первого показателя мотивационного компонента

Как видно из приведенных результатов и наглядных графиков, очевидно, что у большинства респондентов повысились показатели интернальности в области межличностных отношений, и, соответственно, повысился уровень первого показателя мотивационного компонента, что дает нам основание предполагать, что проведенные образовательные меры явились эффективными. При этом сами обнаруживаемые результаты динамики уровня развития данного показателя, позволяют нам сделать выводы о том, что происходит смещение личностной субъектной позиции в плане перевода видения и отношения респондентов к собственной роли в процессе взаимодействия с так называемого объектного позиционирования на субъектное, то есть студент понимает и осознает важность собственной созидательной деятельности и усилий в процессе взаимодействия и взаимоотношений, ведущих к повышению эффективности и успешности результатов межкультурного общения.

Результаты повторной диагностики и оценки динамики развития второго показателя мотивационного компонента, критерия – *«потребность в осознании и понимании собственной субъектной позиции и необходимости всестороннего саморазвития с учетом поликультурности современного общества, текущих общемировых глобализационных процессов и тенденций, особенностей взаимодействия носителей различных культур»*, были получены также при помощи методики диагностики уровня эмпатических способностей, и была выявлена следующая положительная динамика роста (таблица 32, рисунки 19, 20):

Таблица 32 – Результаты повторной диагностики второго показателя мотивационного компонента

Респонденты		Низкий уровень	Оптимальный уровень	Продвинутый уровень
ЭГ	Кол-во студ.	0	15	33
	Проц. соотн.	0 %	31,25 %	68,75 %
КГ	Кол-во студ.	2	16	27
	Проц. соотн.	4,5 %	35,5 %	60 %

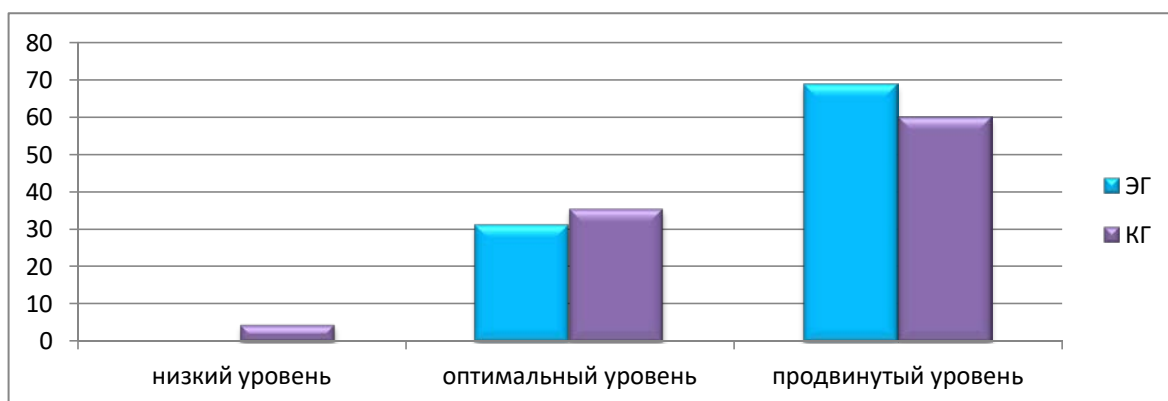


Рисунок 19 – Графическое изображение результатов повторной диагностики второго показателя мотивационного компонента

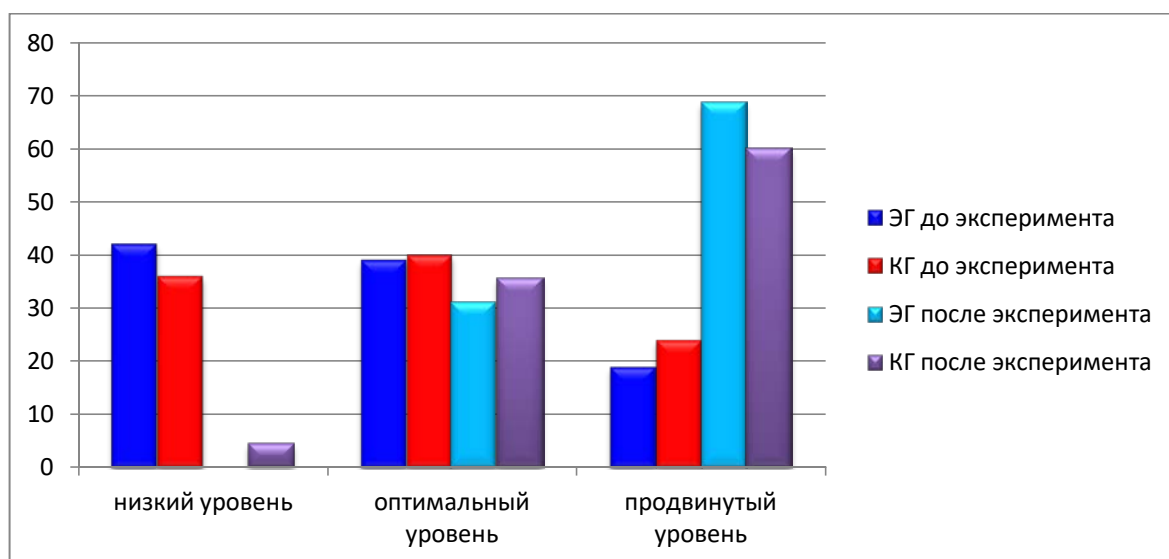


Рисунок 20 – Графическое изображение динамики изменения результатов проведенных диагностик второго показателя мотивационного компонента

Таким образом, как видно из представленной таблицы и графиков динамики, результаты повторной диагностики эмпатических способностей, и соответствующего, второго показателя мотивационного компонента, позволили выявить значительный рост в уровне его развития, что свидетельствует об эффективности разработанной нами комплексной программы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды. Действительно, значимость правильного понимания и оценки особенностей взаимодействия носителей разных культур трудно переоценить, тем более, что только при таком «понимающем» взаимодействии и происходит создание условий для активного ведения диалога культур, при этом механизмы эмпатии в данном процессе занимают практически главенствующую роль, и чем выше уровень ее развития, тем лучше и понимание и восприятие особенностей носителей разных культур. В данном конкретном контрольном срезе очевиден большой рост числа респондентов с продвинутым уровнем, что, на наш взгляд, представляет собой предпосылку успешного развития личностной интенции к осуществлению поликультурного взаимодействия.

В процессе повторной диагностики первого показателя **содержательного компонента, критерия «способность к анализу многофакторных и сложных явлений, проявляющихся в поликультурной среде, к организации собственного саморазвития сообразно гуманистическим ценностям и позитивным созидательным общественным проявлениям (при сохранении собственной субъектной позиции), к проявлению толерантного отношения к представителям других культур»**, с помощью методики определения ценностных ориентаций М. Рокича, мы также провели оценку «ценностного рейтинга» и представленности в «первой пятерке» ценностей из выделенного списка, по итогам которого нами были получены следующие результаты демонстрирующие положительную динамику (таблица 33, рисунки 21, 22):

Таблица 33 – Повторная диагностика частотного соотношения повторений выбранных ценностей из числа перечней М. Рокича

Респонденты	В первой 5-ке не представлено упоминания ни одного ценности из списка	Количество частотных повторений избрания респондентами выбранных из общего числа ценностей, относящихся к саморазвитию в ПКС (из 5-ти выделенных)				
		1	2	3	4	5
Из числа выборки терминальных ценностей						
ЭГ	0	1	3	7	25	12
	1		10		37	
	2 %		21 %		77 %	
КГ	3	5	5	11	18	3
	8		16		21	
	17,8 %		35,5 %		46,7 %	
Из числа выборки инструментальных ценностей						
ЭГ	1	3	4	6	21	13
	4		10		34	
	8,3 %		20,8 %		70,9 %	
КГ	1	7	5	11	16	5
	8		16		21	
	17,8 %		35,5 %		46,7 %	
Суммарное процентное соотношение результатов выборок ценностей как итоговый результат развитости исследуемого первого показателя содержательного компонента						
респонденты	показатель низкого уровня		показатель оптимального уровня		показатель продвинутого уровня	
ЭГ	5,15 %		20,9 %		73,95 %	
КГ	17,8 %		35,5 %		46,7 %	

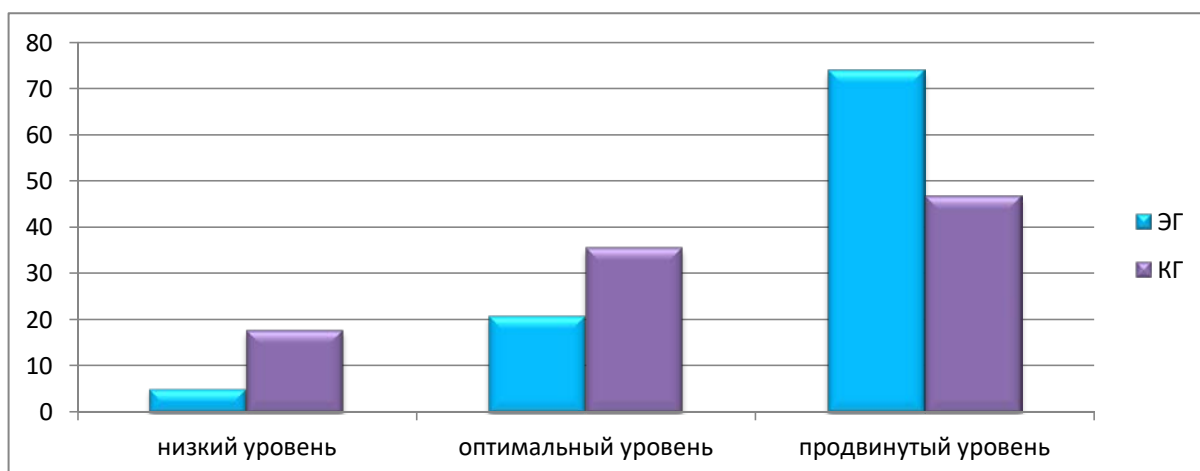


Рисунок 21 – Графическое изображение результатов повторной диагностики первого показателя содержательного компонента

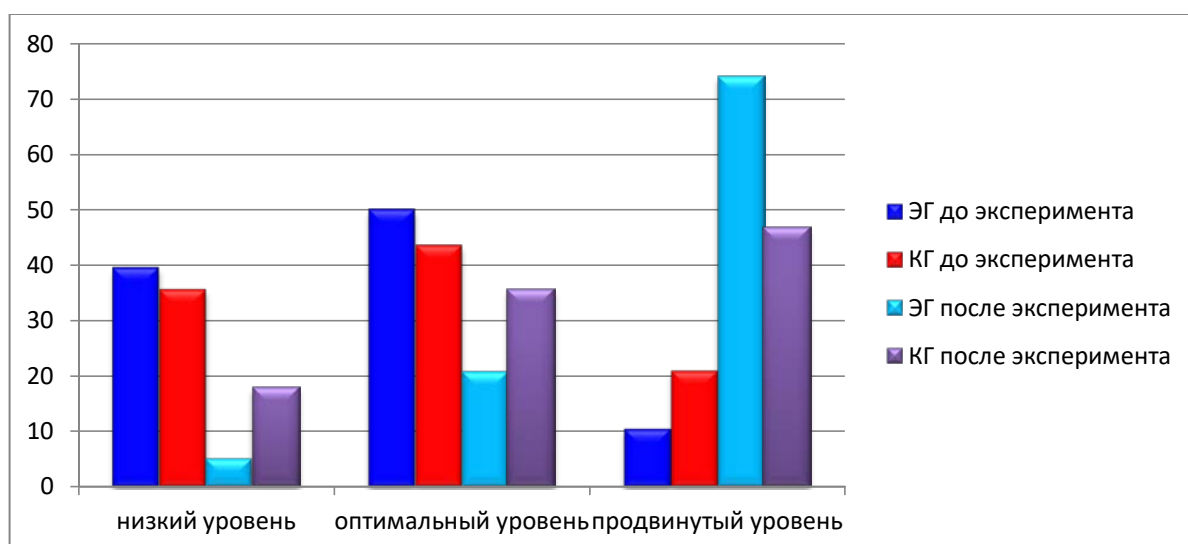


Рисунок 22 – Графическое изображение динамики изменения результатов проведенных диагностик первого показателя содержательного компонента

Таким образом, при проведении повторной диагностики первого показателя содержательного компонента, нами была выявлена значительная положительная динамика роста продвинутого уровня, что явилось свидетельством и «ценностной динамики», то есть у учащихся экспериментальной группы возросли частотность и качество интеграции ценностей, относимых к категории коррелирующих с саморазвитием в условиях ПКС, в свой личный опыт межличностных взаимоотношений с участниками поликультурных взаимодействий.

Результаты повторной оценки второго показателя **содержательного компонента**, критерия *«способность к анализу многофакторных и сложных явлений, проявляющихся в поликультурной среде, к организации собственного саморазвития сообразно гуманистическим ценностям и позитивным созидательным общественным проявлениям (при сохранении собственной субъектной позиции), к проявлению толерантного отношения*

к представителям других культур», были получены с помощью повторной диагностики посредством *экспресс-опросника «Индекс толерантности»*. В результате данной диагностики нами были получены следующие результаты (таблица 34, рисунки 23, 24):

Таблица 34 – Результаты повторной диагностики второго показателя содержательного компонента

Респонденты		Низкий уровень	Оптимальный уровень	Продвинутый уровень
ЭГ	Кол-во студ.	3	12	33
	Проц. соотн.	6,25 %	25 %	68,75 %
КГ	Кол-во студ.	5	17	23
	Проц. соотн.	11 %	38 %	51 %

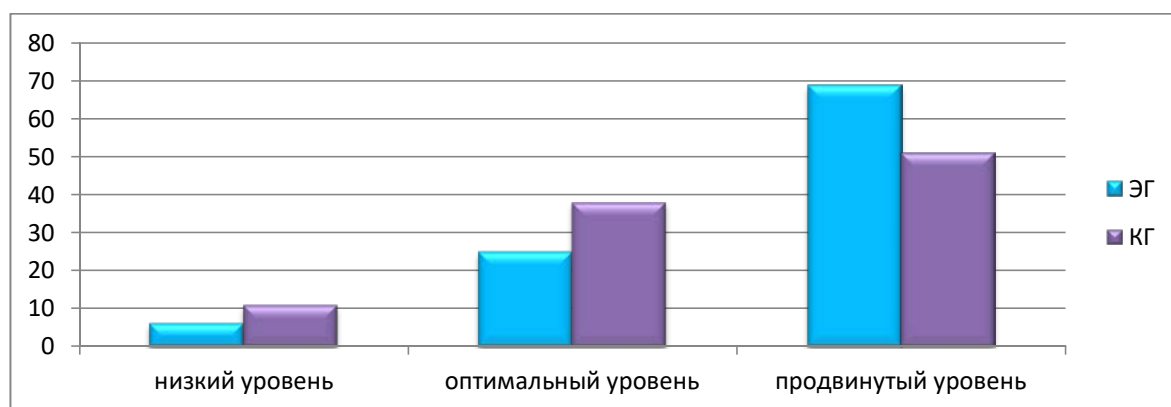


Рисунок 23 – Графическое изображение результатов повторной диагностики второго показателя содержательного компонента

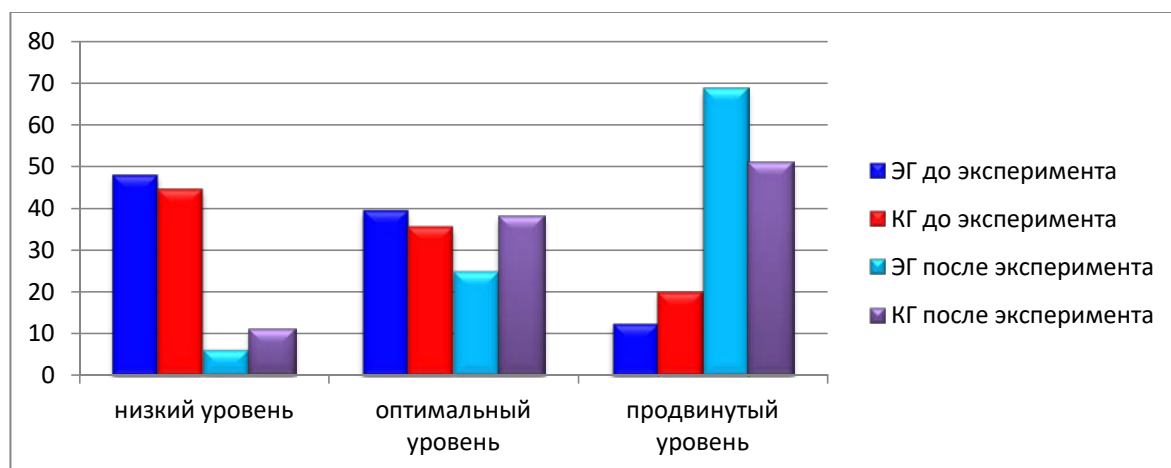


Рисунок 24 – Графическое изображение динамики изменения результатов проведенных диагностик второго показателя содержательного компонента

Таким образом, как видим из полученных результатов, произошел количественный и качественный рост продвинутого уровня данного показателя за счет роста уровней развития данного показателя у студентов с проявленными ранее низким и оптимальным уровнями, то есть произошло практическое

замещение – у студентов с низким уровнем он вырос до оптимального, у студентов демонстрировавших оптимальный уровень произошел рост в сторону продвинутого, при том, что в относительном сравнении результаты оптимального уровня ненамного изменились, результаты низкого уровня уменьшились, в результатах продвинутого уровня заметен значительный рост. Таким образом, наблюдая рост уровня толерантности среди респондентов, мы приходим к выводу о том, что уровень толерантности, играя не последнюю роль в развитии поликультурного взаимодействия, способствует активизации субъектов образовательного процесса к более синергичному межкультурному взаимодействию.

Повторная диагностика первого показателя **рефлексивно-деятельностного компонента**, критерия *«способность к рефлексии и постоянному саморазвитию в условиях поликультурной среды, к рефлексивному векторному ориентированию и проектированию всех смежных с саморазвитием процессов, совокупно влияющих на правильность и эффективность взаимодействия в ПКС»*, с помощью методики попарного сравнения эффективности стратегий, выявила следующие результаты (таблица 35, рисунки 25, 26):

Таблица 35 – Результаты повторной диагностики первого показателя рефлексивно-деятельностного компонента

Респонденты		Низкий уровень		Оптимальный уровень		Продвинутый уровень	
		гедонизм	аскетизм	созерцание	самосовершенствование	принятие себя и мира	служение людям
ЭГ	Кол-во студ.	3		17		28	
	Проц. соотн.	6,25 %		35,4 %		58,35 %	
КГ	Кол-во студ.	10		15		20	
	Проц. соотн.	22 %		33,5 %		44,5 %	

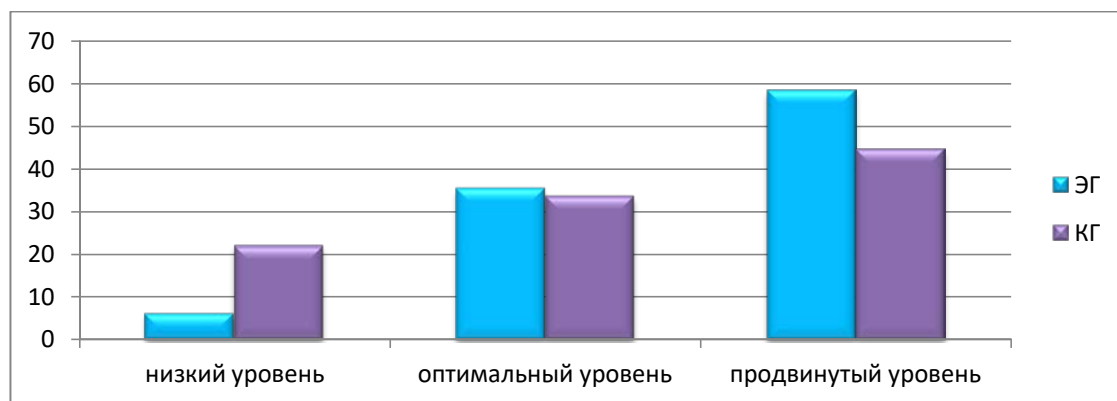


Рисунок 25 – Графическое изображение результатов повторной диагностики первого показателя рефлексивно-деятельностного компонента

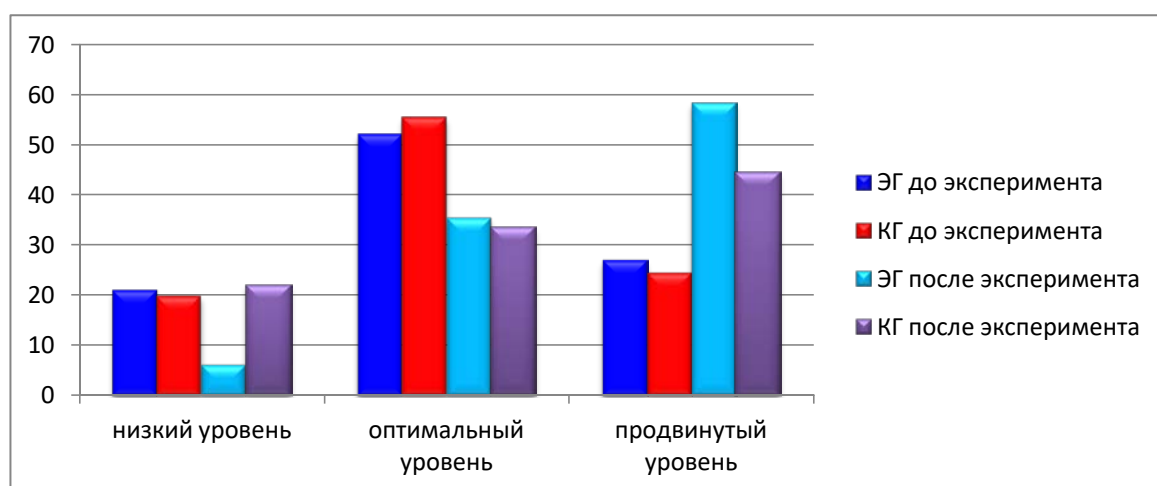


Рисунок 26 – Графическое изображение динамики изменения результатов проведенных диагностик первого показателя рефлексивно-деятельностного компонента

Полученные результаты повторной диагностики свидетельствуют о положительной динамике развития данного показателя рефлексивно-деятельностного компонента, что в свою очередь свидетельствует об изменениях основных стратегий развития в сторону включения в их число определенных специальных видов, ориентирующих студентов на саморазвитие в условиях поликультурной среды; кроме того, полученные результаты свидетельствуют об эффективности нашей комплексной программы саморазвития студентов в условиях ПКС.

Для повторной диагностики второго показателя **рефлексивно-деятельностного компонента**, критерия *«способность к рефлексии и постоянному саморазвитию в условиях поликультурной среды, к рефлексивному векторному ориентированию и проектированию всех смежных с саморазвитием процессов, совокупно влияющих на правильность и эффективность взаимодействия в ПКС»*, мы повторно использовали анкету диагностики личностной установки *«альтруизм – эгоизм»*. В результате диагностики нами были получены следующие результаты (таблица 36, рисунки 27, 28):

Таблица 36 – Результаты повторной диагностики развития второго показателя рефлексивно-деятельностного компонента

Респонденты		Низкий уровень (<10)	Оптимальный уровень ($=10$)	Продвинутый уровень ($10<$)
ЭГ	Кол-во студ.	6	12	30
	Проц. соотно.	12,5 %	25 %	62,5 %
КГ	Кол-во студ.	10	13	22
	Проц. соотно.	22 %	29 %	49 %

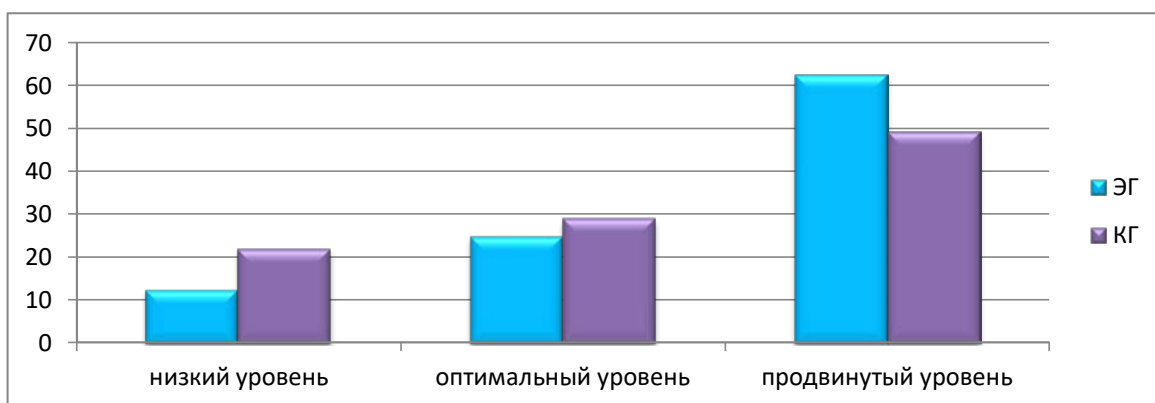


Рисунок 27 – Графическое изображение результатов повторной диагностики второго показателя рефлексивно-деятельностного компонента

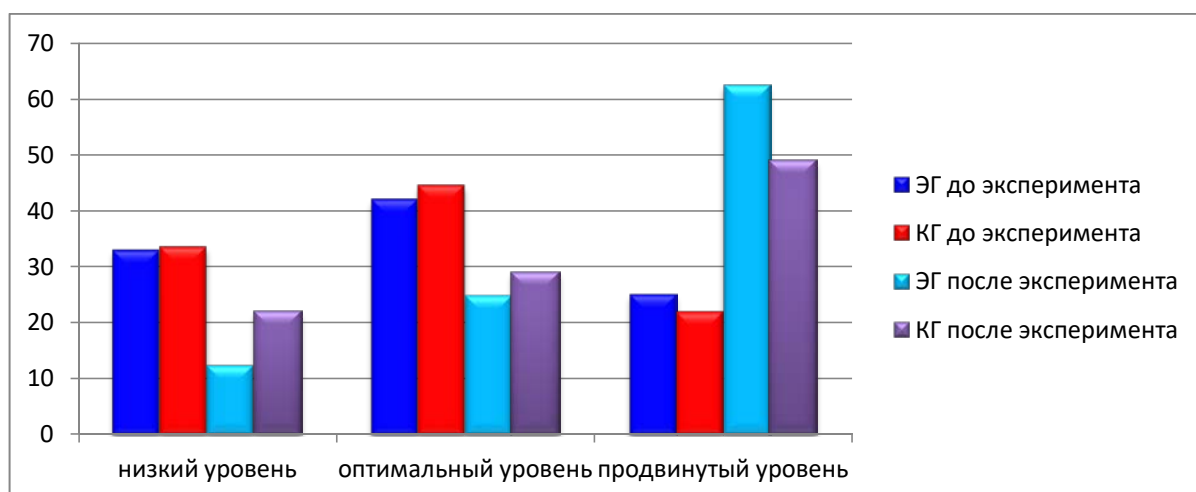


Рисунок 28 – Графическое изображение динамики изменения результатов проведенных диагностик второго показателя рефлексивно-деятельностного компонента

Как видно из полученных результатов, явно прослеживается положительная динамика в развитии данного показателя рефлексивно-деятельностного компонента, то есть мы видим динамику роста в развитии альтруистических проявлений у студентов, направленные на взаимопомощь, взаимовыручку, на активное проявление интегративных мотивов и интенции к синергии с участниками поликультурного взаимодействия, что в конечном итоге приводит к развитию и повышению уровня солидарности участников и субъектов поликультурного взаимодействия; кроме того данный факт также является свидетельством эффективности, разработанной нами комплексной программы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды. Такая значительная динамика, нами объясняется в первую очередь в развитии большего доминирования доверительного диалога во взаимодействии студентов, а также большей предрасположенности студентов к взаимовыручке после активации вышеназванных положительных проявлений с помощью ряда тренинговых занятий и выработки данной акцентированной установки с помощью дополнительных среднесрочных аналитических проектных заданий.

Таким образом, по результатам всего контрольного эксперимента, мы можем утверждать целостную позитивную динамику в повышении уровня саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, через механизм развития всех вышеназванных и экспериментально проверенных компонентов.

По итогам повторной контрольной диагностики по описанным показателям исследуемых критериев и компонентов, нами было осуществлено повторное суммирование, сравнение динамики изменений и графическое представление всех полученных результатов (таблица 37, рисунки 29, 30). При этом, прибегнув к округлению до целого полученных результатов, мы получили итоговые результаты динамики уровня саморазвития студентов в условиях ПКС в рамках проведенного нами эксперимента.

Таблица 37 – Сводные статистические данные процентных соотношений уровней развития диагностированных компонентов по сумме результатов показателей по итогам контрольного эксперимента

Респонденты	Низкий уровень	Оптимальный уровень	Продвинутый уровень
Мотивационный компонент			
ЭГ	3,125 %	30,2 %	66,675 %
КГ	6,75 %	43,25 %	50 %
Содержательный компонент			
ЭГ	5,7 %	22,95 %	71,35 %
КГ	14,4 %	36,75 %	48,85 %
Рефлексивно-деятельностный компонент			
ЭГ	9,375 %	30,2 %	60,425 %
КГ	22 %	31,25 %	46,75 %
Итоговая сумма результатов процентных соотношений компонентов как итоговый результат контрольной диагностики уровня саморазвития студентов в условиях ПКС			
ЭГ	6 ≈ 6%	27,8 ≈ 28%	66,2 ≈ 66%
КГ	14,5 ≈ 14%	37 ≈ 37%	48,5 ≈ 49%

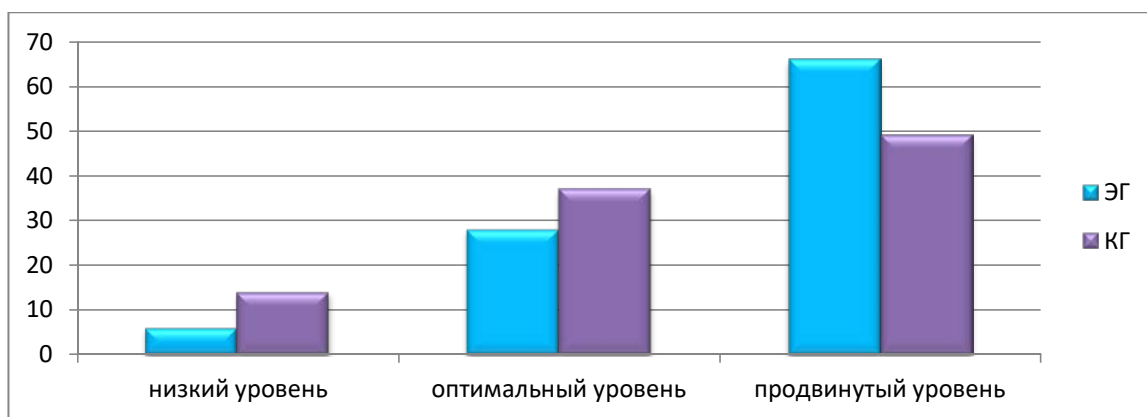


Рисунок 29 – Графическое изображение итоговой суммы результатов процентных соотношений компонентов как итоговый результат контрольной диагностики уровня саморазвития студентов в условиях ПКС

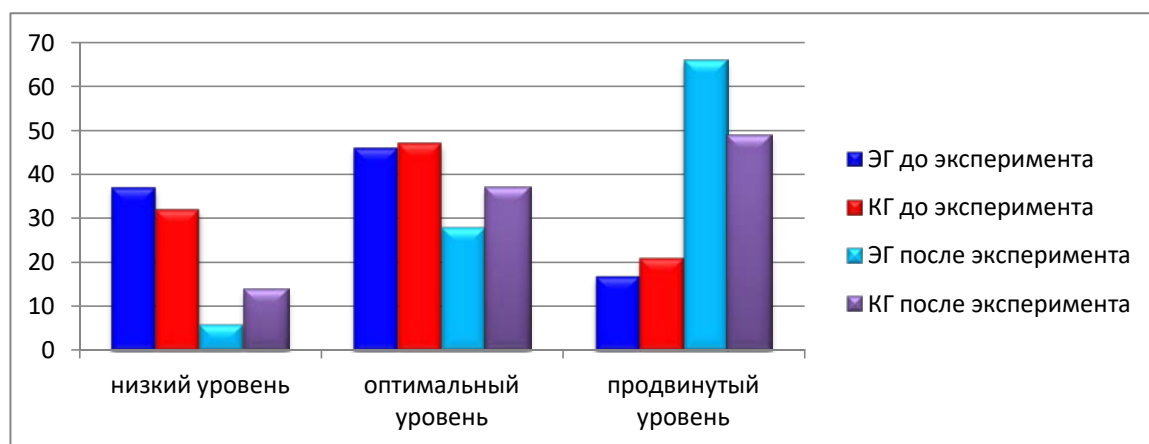


Рисунок 30 – Графическое изображение динамики изменения в суммах результатов процентных соотношений компонентов

Для повторной диагностики уровня развития ядра толерантности и солидарности, состоящего из уровневых показателей эмпатии (как условия и компонента и толерантности, и солидарности), показателей толерантности, и уровневых результатов диагностики альтруизма, выступающего в качестве базового компонента солидарности, мы провели вычисления динамических изменений в сравнении и сопоставлении с предварительными данными констатирующего среза в составе вышеназванных результатов диагностик, итоги которых представлены в следующей таблице (таблица 38) и графиках (рисунки 31, 32):

Таблица 38 – Сводные данные динамики и изменения уровня развития ядра толерантности и солидарности (ЯТС)

Респонденты	Низкий уровень	Оптимальный уровень	Продвинутый уровень
Сумма процентных соотношений результатов как результат развитости ядра толерантности и солидарности (ЯТС) – уровень начального развития ЯТС			
ЭГ	6 %	27 %	67 %
КГ	12,5 %	34 %	53,5 %

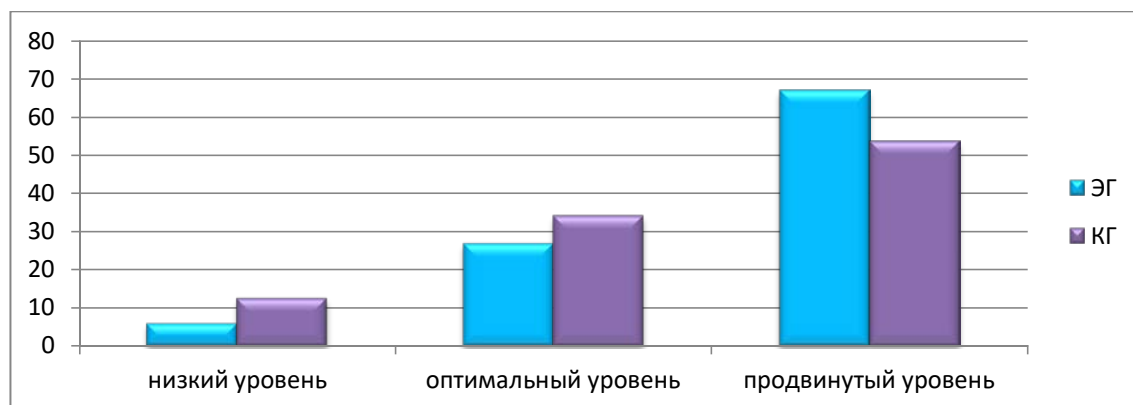


Рисунок 31 – Графическое представление повторного вычисления уровня развития ядра толерантности и солидарности (ЯТС) по результатам контрольного среза

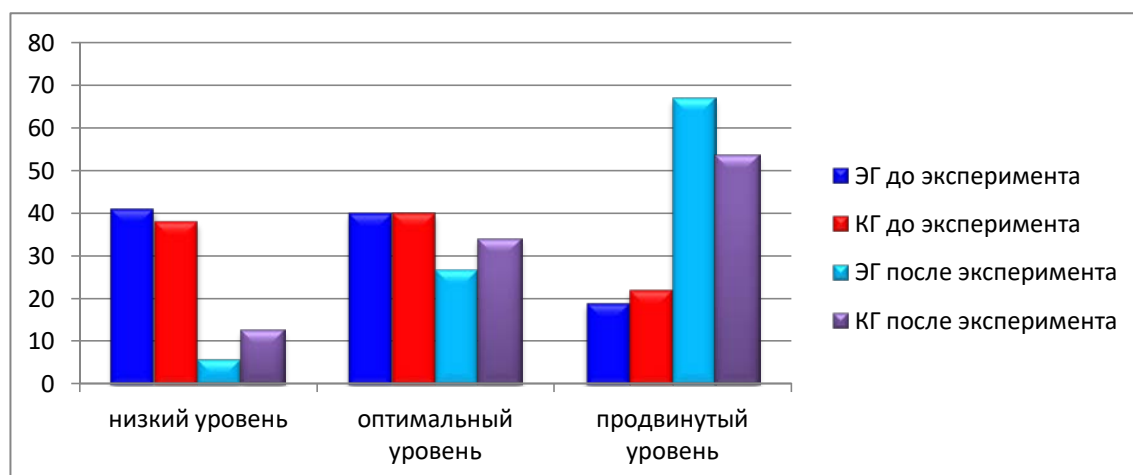


Рисунок 32 – Графическое изображение динамики изменения уровня развития ядра толерантности и солидарности (ЯТС)

Как видно из представленных результатов, уровень развития ядра толерантности и солидарности (ЯТС) значительно возрос, что свидетельствует о формировании устойчивой способности к саморазвитию в условиях поликультурной среды, проявляющейся через высокий уровень развития составных частей и компонентов данного ядра, а именно высокие уровни развития эмпатии, толерантности и альтруистических способностей, проявляемых в солидарности к участникам поликультурного взаимодействия с обязательным учетом законов синергии субъектов взаимодействия.

Таким образом, подводя общие итоги контрольного среза эксперимента, мы пришли к выводу о том, что при приведении сравнительной характеристики групп респондентов, является очевидным тот факт, что общий уровень по всем компонентам вырос в значительной мере, что дает основания утверждать эффективность созданной нами комплексной программы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

Для подтверждения статистической значимости полученных в ходе экспериментальной работы результатов, мы прибегли к их анализу с помощью критерия Фишера.

Критерий Фишера предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий исследователя эффект. Суть углового преобразования Фишера состоит в переводе процентных долей в величины центрального угла, который измеряется в радианах. Большей процентной доле будет соответствовать больший угол ϕ , а меньшей доле - меньший угол, но соотношения здесь не линейные: $\phi = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{P})$, где P - процентная доля, выраженная в долях единицы.

При увеличении расхождения между углами ϕ_1 и ϕ_2 и увеличения численности выборок значение критерия возрастает. Чем больше величина ϕ^* , тем более вероятно, что различия достоверны [208].

Гипотезы критерия Фишера:

H₀: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 не больше, чем в выборке 2.

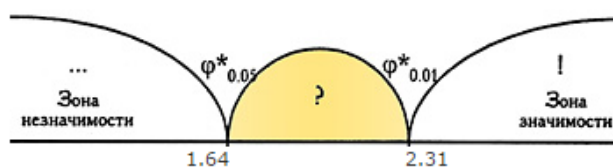
H₁: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 больше, чем в выборке 2.

При проведении автоматического расчета с помощью электронной программы, размещенной на сайте «Psychol-ok. Психологическая помощь», мы рассматривали результаты продвинутого уровня в качестве показателя графы «Есть эффект» и сумму результатов низкого и оптимального уровней в качестве показателя графы «Нет эффекта», и получили следующие значения (рисунок 33).

Результаты автоматического расчета

Группы	"Есть эффект": задача решена	"Нет эффекта": задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
1 группа	32 (66.7%)	16 (33.3%)	48 (100%)
2 группа	22 (48.9%)	23 (51.1%)	45 (100%)

Ось значимости:



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.745$

Рисунок 33 – Результаты автоматического расчета критерия Фишера

Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.745$ – «Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне неопределенности. H_0 отвергается».

Вышеприведенная формулировка означает, что результат проведенного расчета находится в зоне неопределенности, так как нет больших расхождений в результатах между экспериментальной и констатирующей группами, мы это объясняем тем фактом, что в качестве констатирующей группы были выбраны группы студентов специальности «Иностранный язык: 2 иностранных языка», у которых в силу специфики образовательной программы наблюдается большая нагрузка в развитии умений и навыков межкультурного общения, самостоятельного рефлексивного подхода в его развитии, и соответствующей деятельности, ориентирующей студентов к саморазвитию в условиях поликультурной среды с самого начала периода обучения в вузе. Однако, в силу того, что сводные данные показали нам значительную динамику в развитии способности студентов осуществлять саморазвитие в условиях поликультурной среды у студентов экспериментальной группы, в состав

которой входили студенты специальности «Педагогика и психология», программа которых несколько отличается, мы пришли к справедливому выводу о том, что у них произошел значительный рост в способности осуществлять саморазвитие в условиях ПКС. Данный вывод находит подтверждение и в расчетах критерия Фишера, несмотря на внесение результатов в зону неопределенности, так как Гипотеза H_0 отвергается, и подтверждается гипотеза « H_1 : Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 больше, чем в выборке 2.», то есть «Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке ЭГ больше, чем в выборке КГ», тем самым подтверждая большую значимость полученных результатов для экспериментальной группы (рисунок 33).

Подводя итоги проделанной опытно-экспериментальной работы, мы хотим отметить, что в результате ее осуществления мы сделали следующие выводы:

1. Высокая результативность проведенной опытно-экспериментальной работы по организации саморазвития студентов в условиях ПКС доказывает ее целесообразность, эффективность и повсеместную необходимость.

2. Процесс саморазвития студентов в условиях поликультурной среды в образовательном процессе должен строиться на основе таких методологических подходов как: средовой, системный, культурологический, деятельностный и синергетический; а также с учетом таких принципов как: принцип поликультурной интенциональности, синергийный принцип, принцип полилогичности культур, принцип аксио-ориентированной культурной вариативности, принцип культурной рефлексии

3. Основными структурными единицами в модели саморазвития студентов в условиях ПКС выступают: концептуально-целевой, структурно-содержательный, процессуально-технологический, контрольно-оценочный и результативный блоки. Реализация данной модели осуществляется через практическую творческую деятельность, ориентированную на обеспечение саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

4. Внедрение созданной нами теоретической модели в целостный образовательный процесс позволило повысить уровень мотивационного (самоидентификация), содержательного (самоконтроль) и рефлексивно-деятельностного (рефлексия + самосознание) компонентов саморазвития студентов в условиях ПКС; а также содействовать развитию ядра толерантности и солидарности (ЯТС) в структуре саморазвития в условиях поликультурной среды.

5. Совершенствование процесса саморазвития студентов в условиях поликультурной среды является актуальной и практически значимой научной проблемой, решение которой способно дать определенный социально-экономический эффект за счет повышения участия, сопричастия и социальной ответственности студентов в делах осуществления поликультурного взаимодействия, кроме того, это в целом повысит конкурентоспособность каждого из участников поликультурного диалога и создаст чувство общности на основе толерантного и солидарного взаимоотношения и взаимопомощи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обращение к проблеме саморазвития студентов в условиях поликультурной среды продиктовано острой необходимостью современного мирового сообщества в специалистах, обладающих такими качествами, как владение базовыми ценностями мировых культур, готовность опираться на них в своем личностном, профессиональном и общекультурном развитии; стремление к личностному саморазвитию. Также, первостепенным является вопрос привития молодому поколению граждан способности к постоянству в деле активного развития и саморазвития, формирования у них понимания и ответственного отношения к выбору своих приоритетов, от которых в общей сложности зависит судьба социума.

Для решения *первой* из поставленных нами *задач*, а именно – определения теоретико-методологических основ саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, нами были рассмотрены психолого-педагогические аспекты проблемы саморазвития; рассмотрена характеристика поликультурной среды ВУЗа. На основании теоретического анализа и обобщения философской, культурологической, психологической, педагогической, справочной литературы, а также диссертационных исследований по изучаемой проблеме, нами были определены понятия «саморазвития» и «поликультурной среды ВУЗа».

В частности, в психолого-педагогических мыслях понятие «саморазвитие» может иметь две формы дефиниции – саморазвитие как *результат*, то есть некая форма и уровень достижения личностной субъектности, а также – саморазвитие как сложный многокомпонентный и многовариантный *процесс*, сопряженный с рядом факторов и условий, акцентуация которых ведет к определенной направленности, детализации и интенсификации данного процесса, при условии субъектной позиции личности и активного проявления данной созидательной субъектности. Обобщив рассмотренные труды ученых, мы пришли к общему выводу, что если процесс развития личности осуществляется под влиянием преимущественно средовых влияний, то в саморазвитии решающую роль играет личный, часто сознательный выбор субъекта, позволяющий разрешить возникающие противоречия. Этот выбор по существу становится основой саморазвития. Именно сознательное решение и волевое усилие совершенствоваться как личность ведет ее, таким образом, к процессу саморазвития.

Дефиниция поликультурной среды ВУЗа в нашей работе представлена как поле межличностного образовательного взаимодействия субъектов-носителей различных культур, культурных и иных общечеловеческих глобальных ценностей, создающее условие для аккумуляирования и преобразования многообразного опыта и смыслопорождающей созидательной деятельности личностей-субъектов образовательного взаимодействия, одновременно выступая условием саморазвития студентов в поликультурной среде.

Обширный анализ научных работ позволил нам решить *вторую задачу* нашего исследования, а именно – раскрыть и уточнить сущность основной

категории исследования: «саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды», под которым мы понимаем способность к сознательному, системному и динамическому осуществлению перманентного процесса осознанного планомерного обогащения своих возможностей, ориентированного на поиск целенаправленного качественного изменения сферы личностного развития, интегрирующей *ядро толерантности и солидарности (ЯТС)* на основе активации внутреннего потенциала, направленного на мотивированное созидательное самоизменение и постоянное рефлексивное повышение уровня знаний и компетенций в сфере межличностного взаимодействия субъектов-носителей различных культур.

На основании проведенного всестороннего теоретико-прикладного анализа и исследования современных источников, в своей работе мы определили *компоненты* саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, как: 1. Мотивационный (самоидентификация); 2. Содержательный (самоконтроль); 3. Рефлексивно-деятельностный (рефлексия + самосознание).

В рамках каждого из представленных компонентов мы определили ряд *критериев* саморазвития студентов в условиях поликультурной среды:

1. *Мотивационный* – потребность в осознании и понимании собственной субъектной позиции и необходимости всестороннего саморазвития с учетом поликультурности современного общества, текущих общемировых глобализационных процессов и тенденций, особенностей взаимодействия носителей различных культур.

2. *Содержательный* – способность к анализу многофакторных и сложных явлений, проявляющихся в поликультурной среде, к организации собственного саморазвития сообразно гуманистическим ценностям и позитивным созидательным общественным проявлениям (при сохранении собственной субъектной позиции), к проявлению толерантного отношения к представителям других культур.

3. *Рефлексивно-деятельностный* – способность к рефлексии и постоянному саморазвитию в условиях поликультурной среды, к рефлексивному векторному ориентированию и проектированию всех смежных с саморазвитием процессов, совокупно влияющих на солидарность и эффективность взаимодействия в ПКС.

Кроме того, нами были определены следующие *показатели* развития в соотношении с компонентами и критериями саморазвития студентов в условиях поликультурной среды:

1. В мотивационном компоненте (МК) 2 показателя: 1) Осознание необходимости и потребности осуществления собственного саморазвития, через понимание и принятие ценности межличностного взаимодействия; 2) Осознание культурного многообразия представителей разных этносов, феноменов культур, специфики взаимоотношений в ПКС как источника личностного роста, через эмпатию потребностей участников поликультурного взаимодействия.

2. В содержательном компоненте (СК) 2 показателя: 1) Умение вести всесторонний анализ фактов поликультурности и дальнейшая интеграция ценностных особенностей участников поликультурного взаимодействия в рамки собственного саморазвития; 2) Социально-значимое умение ведения «диалога культур» и толерантное отношение к поликультурному социуму.

3. В рефлексивно-деятельностном компоненте (Р-ДК) 2 показателя: 1) Способность корректировать стратегию саморазвития в условиях поликультурной среды; 2) Умение осуществлять анализ и коррекцию интенции альтруизма (как компонента проявления солидарности) в поликультурном взаимодействии.

Для выявления полноты саморазвития студентов в ПКС к вышеперечисленным показателям мы выделили ряд уровней сформированности представленных показателей:

1. *Продвинутый* – все вышеперечисленные показатели;

2. *Оптимальный*: МК – Наличие интереса к саморазвитию и заинтересованности в межличностном взаимодействии, стремление понять мотивы собеседников; Общий интерес к культуре и к культурным феноменам, к изучению правил взаимоотношений в ПКС при среднем уровне эмпатии. СК – Способность к сбору и анализу сведений, относящихся к поликультурности общества, приоритет ценностного развития личности; заинтересованность в поликультурном взаимодействии и проявление толерантности к его участникам. Р-ДК – Актуализированное и адаптивное видение собственного саморазвития в ПКС; активное участие в поликультурном взаимодействии с учетом синергетического подхода и высоким ответственным отношением к проявлению помощи и заботы по отношению к другим участникам взаимодействия (проявление альтруизма).

3. *Низкий*: МК – Отсутствие или фрагментарность интереса к саморазвитию в ПКС, ориентированность на личные интересы, безразличие к окружающим; незаинтересованность в изучении культурных феноменов, культур народов, безынициативность к взаимодействию с представителями других культур, низкий уровень эмпатии. СК – Безразличие к фактам поликультурности, отсутствие интереса к культурным ценностям и их интеграции в сферу личных интересов; низкий уровень способности к межкультурной коммуникации и толерантности к членам поликультурного коллектива. Р-ДК – Неспособность к анализу собственного саморазвития и показатели стратегий не ориентированных на поликультурное взаимодействие; нежелание участвовать и безразличие к интересам участников поликультурного взаимодействия, нежелания и неспособность проявить альтруистические настроения в отношении участников ПК взаимодействия.

Итак, при обобщении мы видим, что на продвинутом уровне мы обнаруживаем вышеперечисленные показатели максимально представленными и развитыми. На оптимальном уровне мы обнаруживаем срединный уровень развитости данных показателей с вероятным преобладающим развитием одних в большей степени в сравнении и соотношении с другими. При низком уровне саморазвития мы обнаруживаем неразвитость, слабую развитость и фрагментарность развития данных показателей, также с возможными «перекосями» в одних компонентах в отношении к другим.

Разработка структурно-содержательной модели саморазвития студентов в условиях поликультурной среды представляла собой *третью задачу* нашего исследования, которую мы решили выделив следующие основные структурные компоненты модели, взаимодействие которых обеспечивает ее целостное функционирование. Нами в модели были определены такие блоки, как: *концептуально-целевой* (цель саморазвития студентов в условиях ПКС, задачи,

теоретические подходы, принципы и условия); *структурно-содержательный* (компоненты саморазвития студентов в условиях ПКС: мотивационный, содержательный, рефлексивно-деятельностный); *процессуально-технологический* (этапы организации процесса саморазвития студентов в условиях ПКС, формы, методы и технологии); *контрольно-оценочный* (методы диагностики, критерии, показатели и уровни саморазвития студентов в условиях ПКС); *результативный* (планируемый результат):

Концептуально-целевой блок содержит описание цели, теоретических подходов, принципов и условий саморазвития студентов в условиях поликультурной среды. Выделение данного компонента связано с необходимостью уточнения и конкретизации данных компонентов. Формулировку цели – *Повышение уровня саморазвития студентов в условиях поликультурной среды*, мы выделяем исходя из актуальности проблематики нашего исследования и очевидности того факта, что данный процесс бесспорно значим в современных реалиях. Формулировка цели, была создана, исходя из того, что даже студенты начальных курсов уже имеют определенные навыки и способности к саморазвитию в условиях поликультурной среды, сформированные в школьный период обучения, однако, как было отмечено в работе, период студенчества является наиболее значимым для развития рефлексии, механизмы которой являются определяющими в процессе саморазвития.

Исходя из определенной нами цели, были выделены соответствующие задачи:

- развитие мотивов и потребности к саморазвитию в условиях поликультурной среды;
- развитие у студентов интереса к поликультурному взаимодействию;
- интегративное развитие ядра толерантности и солидарности как осевого механизма и центрального ядра процесса саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

Достижение цели повышения уровня саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, обеспечивается при опоре на такие подходы как: *средовой, системный, культурологический, деятельностный и синергетический*. Выбор данных основных подходов обусловлен тем, что они обеспечивают овладение студентами культурологическими ценностными составляющими поликультурного взаимодействия, интегративное отношение к процессуальной стороне саморазвития в рамках формализованного образования, формирование позитивного отношения к этой деятельности, к себе и ко всем участникам поликультурного взаимодействия как к субъектам образования.

Данные подходы являются основой определения *принципов*, которыми мы руководствовались в процессе организации саморазвития студентов в ПКС: 1. принцип поликультурной интенциональности; 2. синергийный принцип; 3. принцип полилогичности культур; 4. принцип аксио-ориентированной культурной вариативности; 5. принцип культурной рефлексии.

В нашей работе условием эффективного саморазвития студентов в поликультурной среде является само *условие наличия поликультурной среды* ВУЗа, которое выражается в двух параметрах, а именно: **1.** наличие поликультурного контингента, и разнообразие форм их взаимодействия и общения, а также **2.** поликультурность образовательного контента в целостном образовательном процессе ВУЗа, то есть учебная и воспитательная работа, нацеленная и способствующая становлению и прогрессу процесса саморазвитию студентов в условиях поликультурной среды.

Степень достижения поставленных целей и реализации структурно-содержательного блока, то есть компонентов модели саморазвития в условиях ПКС, в нашей модели оценивается в рамках контрольно-оценочного блока.

Процессуально-технологический блок нашей модели был реализован через комплексную программу саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, создание которой представляет собой решение *четвёртой задачи* нашего исследования.

Для практической реализации модели саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, нами была разработана комплексная программа образовательного процесса, отражающая логику и последовательность модели саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, с ее компонентами (мотивационный, содержательный и рефлексивно-деятельностный), и ориентирующая студентов на повышение уровня саморазвития в условиях поликультурной среды. Комплексная программа состоит из следующего ряда этапов:

- *Информационно-познавательный* этап, реализуется посредством применения в образовательном процессе средств мотивации через специальные диагностические методики, далее реализуясь в создании плана саморазвития в ПКС – начальной стадии создания портфолио саморазвития (изучение и сбор данных для его структурирования и эффективного составления).

- *Организационно-деятельностный* этап, структурируется и организуется посредством применения в образовательном процессе в качестве аудиторных форм: электив – проведение лекций, семинаров; и тренингов (в рамках деятельности клуба), структурированных в 3 блока («тренинги развития эмпатии», «тренинги развития рефлексии», «тренинги межкультурной коммуникации»), применение и рассмотрение кейс технологий, ролевых игр, ролевых дискуссий, практических проблемных заданий, межкультурных проектных работ с параллельным оформлением «достижений» во внеаудиторное время в личное портфолио саморазвития.

- *Интерактивно-рефлексивный* этап, организуется посредством внеаудиторных форм деятельности, в частности, через организацию интеракции студентов в рамках функционирования студенческого клуба, а также через самостоятельную организацию и проведение мероприятий культурологического направления, инициируемых самими студентами, кроме того, через продолжение работы над собственным портфолио саморазвития.

Целью комплексной программы явилась системная всесторонняя организация процесса фасилитации, мониторинга и сопровождения

поликультурной интеракции студентов, для максимально эффективного саморазвития студентов в условиях поликультурной среды ВУЗа.

Задачами комплексной программы были определены:

1. организовать поэтапный процесс саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, согласно процессуального плана (алгоритма) комплексной программы;

2. эмпирически реализовать экспериментальную часть исследования;

3. развить и диагностировать процессуально достижимый уровень (промежуточный – поскольку саморазвитие как процесс перманентен) саморазвития студентов в условиях поликультурной среды, как результирующей кинетической способности.

Разработанная нами комплексная программа предполагает оптимальное сочетание форм проведения занятий, направленных на получение студентами знаний о современном поликультурном мире, особенностях установления межличностных отношений с носителями разных культур; формирование у обучающихся эмпатии и толерантного отношения к людям, представляющим различные культурные группы; овладение гуманистическими общечеловеческими и отечественными культурными ценностями и их осознанный выбор в качестве ориентиров для взаимодействия с носителями разных культур; развитие умений и навыков продуктивного межкультурного взаимодействия, конструктивного решения конфликтов, возникающих на почве культурных различий, развития чувства солидарности с представителями других культур и др.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами была доказана результативность и эффективность комплексной программы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды. При этом внедрение созданной нами теоретической модели в целостный педагогический процесс позволило повысить уровень мотивационного (самоидентификация), содержательного (самоконтроль) и рефлексивно-деятельностного (рефлексия + самосознание) компонентов саморазвития студентов в условиях ПКС, а также содействовать развитию ядра толерантности и солидарности (ЯТС) в процессе саморазвития в условиях поликультурной среды посредством организации целостного образовательного процесса на основе вышеназванной комплексной программы.

По результатам опытно-экспериментальной работы, мы пришли к выводу о том, что уровень развития ядра толерантности и солидарности (ЯТС) значительно возрос, что стало свидетельством формирования устойчивого созидательного отношения, проявляющегося через высокий уровень развития составных частей и компонентов данного ядра, а именно сформированности продвинутых уровней развития эмпатии, толерантности и альтруистических способностей, проявляемых в солидарности к участникам поликультурного взаимодействия с обязательным учетом законов синергии субъектов взаимодействия. С помощью применения критерия Фишера была подтверждена гипотеза « H_1 : Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 больше, чем в выборке 2.», то есть *«Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке ЭГ больше, чем в выборке КГ»*, тем самым

подтверждая большую значимость полученных результатов для экспериментальной группы, при том, что группы студентов специальности «Иностранный язык: 2 иностранных языка» (КГ), имели изначально немного более развитые способности к саморазвитию в условиях ПКС в силу специфики образовательной программы, в которой наблюдалась большая нагрузка в развитии навыков межкультурного общения, самостоятельного рефлексивного подхода в его развитии, и соответственной деятельности, ориентирующей студентов к саморазвитию в условиях поликультурной среды с самого начала периода обучения в вузе; сводные данные эксперимента показали нам значительную динамику в развитии способности студентов осуществлять саморазвитие в условиях поликультурной среды у студентов экспериментальной группы, в состав которой входили студенты специальности «Педагогика и психология», исходя из чего мы пришли к справедливому выводу о том, что у них произошел значительный рост в способности осуществлять саморазвитие в условиях ПКС.

Таким образом, в ходе решения задач исследования были достигнуты следующие результаты научной новизны и теоретической значимости нашего исследования:

- определены научно-теоретические основы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды;
- раскрыта и уточнена сущность основной категории исследования: «саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды»;
- разработана структурно-содержательную модель саморазвития обучающихся в поликультурной среде;
- разработана комплексная программа саморазвития студентов в условиях поликультурной среды.

Поскольку все задачи, поставленные на начальном этапе исследования, полностью решены, цель исследования достигнута, гипотеза исследования экспериментально подтверждена, мы приходим к заключению, что исследование может внести определенный вклад в развитие данной проблематики в науке. По итогам проведенного исследования, мы считаем целесообразным рекомендовать введение разработанной комплексной программы саморазвития студентов в условиях поликультурной среды в целостный педагогический процесс ВУЗов. При этом, выводы нашего исследования не претендуют на исчерпывающее решение исследуемой проблемы, но нами предлагается один из путей ее решения, который может найти дальнейшее развитие в перспективе исследований отраслевых акцентуаций процесса саморазвития, а также сфер личностного саморазвития, относящихся к прагматике политической, финансовой, экономической, экологической, правовой, антикоррупционной и иных видов культур, и, на наш взгляд, еще имеет значительные перспективы для проведения дальнейших исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Послание Президента Республики Казахстан - Лидера Нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана. Стратегия «Казахстан-2050». Новый политический курс состоявшегося государства. 14 декабрь 2012 г. // www.strategy2050.kz, 15.12.2012.

2 Назарбаев Н.А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания от 12 апреля 2017 г. // Электронный источник. Режим доступа: http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-mOodernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya (дата обращения: 18.04.2017).

3 Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III Об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.01.2015 г.) // Электронный источник. Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747 (дата обращения: 13.01.2015).

4 Абдуллаева Г.О. Формирование готовности студентов к саморазвитию: дис ... канд.пед.наук. – Алматы, 2005. – 172 с.

5 Аристотель. О душе. – М., 1937. – С. 36-37.

6 Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. – М., 1872. – Т.1. – 312 с.

7 Гегель Г.В.Ф. Соч. – М.; Л., 1929 – 59. – Т.4. – С. 270-364.

8 Морозов С.М. Экзистенциальный вектор деятельности : в 2 т. От классической к экзистенциально-деятельностной психологии. – М. : НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – Т.1. – 320 с.

9 Колонтаевская Т.В. Педагогическая поддержка личностного саморазвития студентов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Хабаровск, 2002. – 202 с.

10 Материалистическая диалектика как общая теория развития / под ред. В.Г. Иванова. – Л., 1982. – 183 с.

11 Принцип противоречия в современной науке / под ред. Ж.М. Абдильдина. – Алма-Ата, 1975. – 344 с.

12 Шаршов И. А. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития личности студента: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Белгород, 2000. – 212 с.

13 Метафизика // Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 840 с.

14 Парфенов Е.А., Артемьев И.Т. Проблема саморазвития личности в философской и психолого-педагогической науке [Электронный ресурс] // Scientific research and their practical application. Modern state and ways of development. – 2013. Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2013> (дата обращения - 20.08.2014)

15 Щукина М.А. Статус категории саморазвития в современной отечественной психологии (по материалам V Съезда Российского

психологического общества) // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9, № 1. – С. 35-43.

16 Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. – СПб., 2000. – С. 48-54.

17 Выготский Л.С. Собрание сочинений : В 6 т. – М., 1982-1984; Т. 2-4.

18 Коуров, А.В. История исследования проблемы «саморазвитие» / А.В. Коуров // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6. – С. 81-83.

19 Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития – М., 1995. – 288 с.

20 Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественной теории личности. – Ростов-на-Дону, 1995. – 28 с.

21 Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск: ХГПУ, 1997. – 313 с.

22 Мижериков В.А. Управление общеобразовательным учреждением : словарь-справочник : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 384 с.

23 Яремчук С.В., Новгородова Е.Ф. Саморазвитие и субъективное благополучие современной молодежи / под ред. Е.А. Неживой. - М.: ИНФРА-М, 2015. – 142 с.

24 Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

25 Горностай П.П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема // Проблемы саморазвития личности: методология и практика.: сб. науч. трудов. Депонировано в ИНИОН АН СССР № 42525 от 27.07.1990 г. – С. 126-138.

26 Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

27 Щукина М.А. Саморазвитие личности: история и современное состояние проблемы в отечественной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – Серия 12, № 1-1. – С. 154-164.

28 Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. – М.; СПб., 2000. – 130 с.

29 Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии // Пост-неклассическая психология. – 2005. – № 2. – С. 51-72.

30 Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Астрель; АСТ: Хранитель, 2007. – 479 с.

31 Садыков Т.С., Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы современного высшего образования. - Алматы: КазНПУ им. Абая; Институт психологии, 2006. – 190 с.

- 32 Тектибаева Д.Д. Контент-анализ понятия «саморазвитие» в трудах ученых исследователей (1981-2011 гг.) // Вестник КазНПУ им. Абая серия «Педагогические науки». – 2015. – № 2 (46). – С.210-213
- 33 Алимухамбетова Г.Е. Теория педагогического процесса как основа формирования готовности школьника к познавательной деятельности. – Алматы, 1994. – 134 с.
- 34 Чинкина Н.Ш. Факторы и барьеры творческого саморазвития учителя в условиях инновационной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1995. – 240 с.
- 35 Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
- 36 Альмурзаева Б. К. Педагогические особенности саморазвития личности учителя современной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Атырау, 2010. – 175 с.
- 37 Вульф В.Б., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. – М., 1997. – 288 с.
- 38 Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс // В 2 кн. – Казань, 1996. – Книга 1. – 568 с. ; Казань, 1998. – Книга 2. – 320 с.
- 39 Григорьева Н.Г. Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте эко-культурного подхода; дис. ... док. пед. наук. – Хабаровск, 2000. – 450 с.
- 40 Федоров В.В. Педагогическое обеспечение личностно-телесного саморазвития студентов как фактора гуманизации высшего образования: дис. ... док. пед. наук. – Хабаровск, 2003. – 421 с.
- 41 Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе: дис. ... док. пед. наук. – Белгород, 2005. – 465 с.
- 42 Демисенова Ш.С. Поликультурная среда как средство саморазвития студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 161 с.
- 43 Бережнова О.В. Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2005. – 188 с.
- 44 Нелунова Е.Д. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде: дис. ... док. пед. наук. – Якутск, 2010. – 392 с.
- 45 Агеев В.В. Психолого-педагогические основы саморазвития человека. – Алматы, 2011. – 438 с.
- 46 Назарбаев Н.А. В потоке истории. – Алматы: Атамұра, 2003. – 288 с.
- 47 Аль Фараби. Материал из архива сайта ЮНЕСКО // Режим доступа: <http://old.unesco.kz/heritagenet/kz/content/history/portret/farabi.htm> 30.07.2014.
- 48 Иванов С.Н. Юсуф Баласагунский. Благодатное Знание. – М.: Наука, 1983. – 560 с.
- 49 Махмуд аль-Кашгари. Материал из Википедии – свободной энциклопедии // Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Махмуд_аль-Кашгари 29.12.2014.

50 Абай Кунанбаев. Материал из Википедии – свободной энциклопедии // Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Абай_Кунанбаев 10.04.2015.

51 Абай Кунанбаев. Слова назидания. – Алматы: Алматыкітап, 2015. – 224 с.

52 Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Методология культурного самоопределения формирующейся личности специалиста-гуманитария. Опыт философского осмысления. – М.: Университетская книга, 2011 – 230 с.

53 Джурицкий А.Н. Педагогика в многонациональном мире : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям : «Педагогика и психология», «Педагогика». – М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2010. – 240 с.

54 Baumeister R. Identity: Cultural change and the struggle for self. – New York: Oxford University, 1986. – 280 p.

55 Phinney J.S. An intercultural approach in psychology: Cultural contact and identity // Cross-Cultural Psychology Bulletin. – 1999, – № 33, – P. 24-31.

56 Benet-Martinez V., Hong Y. Multicultural education and global citizens. The Oxford handbook of multicultural identity. – New York: Oxford University Press, 2014. – P. 379-393.

57 Kymlicka W. Multicultural citizenship: A Liberal theory of minority rights. – New York: Oxford University Press, 1995. – 296 p.

58 Joshee R. Multicultural policy in Canada: Competing ideologies, interconnected discourses / In J.Banks (Ed.). The Routledge international companion to multicultural education. – New York & London: Routledge, 2009. – P. 96-108.

59 Luchtenberg S. Migrant minority groups in Germany: Success and failure in education / In J.A. Banks (Ed.). The Routledge international companion to multicultural education. – New York & London: Routledge, 2009. – P. 463-473.

60 Tomlinson S. Multicultural education in the United Kingdom / In J.A. Banks (Ed.). The Routledge international companion to multicultural education. – New York & London: Routledge, 2009. – P. 121-133.

61 Ladson-Billing G. Culture versus citizenship: The challenge of racialized citizenship in the United States / In J.A. Banks (Ed.). Diversity and citizenship education: Global perspectives. – San Francisco: Jossey-Bass, 2004. – P. 99-126.

62 Young I.M. Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship // Ethics. 1989. – № 99(2). – P. 250-274.

63 Banks J.A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice / In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.). Handbook of research on multicultural education. – San Francisco: Jossey-Bass, 2004. – № 2. – P. 3-29.

64 Зинченко В.П. Образование, культура, сознание, элементы философского образования для XXI века. – М., 1993. – С. 83-91.

65 Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры. – М., 1990. – С. 289-290.

66 Библер В.С. Тезисы о культуре (вариант 1976 года) // Режим доступа: http://www.bibler.ru/bik_k_filosofii.htm 20.04.2013

- 67 Collier, Hegde, Lee, Nakayama, and Yep, Dialogue on the Edges: Ferment in Communication and Culture. / In M. J. Collier et al. (Eds.). Transforming Communication About Culture. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. – P. 229–230.
- 68 Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 415 с.
- 69 Степаненко В.И. Краткий курс лекций. (Социология. Электронный вариант). – М.: РГОТУПС, 2005. – 44 с.
- 70 Карпухин О.И. Социокультурная ситуация как отражение кризиса культуры в российском обществе // СПЖ. – 1995. – № 5. – С. 160-171.
- 71 Кулаков А.В. Политическая и культурная глобализация: два измерения многомерного процесса. Часть 2. Социокультурное пространство глобализации // Пространство и Время. – 2011. – № 2(4). – С. 8-18.
- 72 Культура как фактор социальных изменений. Ресурс SocioBazis – Базисная социология // Режим доступа: <http://www.sociobazis.ru/sbs-994-5.html> (дата обращения: 14.12.2013).
- 73 Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: очерк истории эстетической аксиологии. – М.: «Республика», 1994. – 464 с.
- 74 Allen T., Skelton T. Culture and Global Change. Front Cover. – Taylor & Francis, 1999. – 352 p.
- 75 Салихов И. Связь поколений и времен // Вечерний Алматы. – 2014. - № 112.
- 76 Асмолов А.Г. Социальная компетентность руководителя образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие. – М.: АСОУ, 2007. – 86 с.
- 77 Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д: «Учитель», 1999. – 560 с.
- 78 Байчекуева Н.Х. Поликультурная воспитательная система непрерывного педагогического образования (на материале Кабардино-Балкарии): автореф. ... док. пед. наук: 13.00.08. – Ростов-на-Дону, 2005. – 52 с.
- 79 Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика. – Ростов н/Д: РГПУ, 2003. – 510 с.
- 80 Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы формирования поликультурной личности. – Алматы: КазНПУ имени Абая, НИИ Психологии, 2008. – 158 с.
- 81 Абсатова М.А. Теоретико-методологические основы формирования поликультурной компетентности старшеклассников: автореф. ... док. пед. наук. – Алматы, 2009. – 44 с.
- 82 Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалев С.М., Панов В.Г. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
- 83 Ожегов СИ., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е издание, дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

84 Ретивых М.В. Основы профессионально-педагогической культуры: Учебное пособие для старшеклассников. – Брянск, 1993. – 62 с.

85 Баталова А.В. Формирование гуманистического мировоззрения студентов вузов культуры и искусства: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 23 с.

86 Демчук А.А. Развитие социальной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2010. – 171 с.

87 Тектибаева Д.Д. К проблеме формирования полиязычной личности. // Педагогика и психология. – 2013, – № 3 (16). – С. 48-53.

88 Absatova M., Nurpeisova T., Tektibayeva D., Mamytbekova L. Scientific-theoretical basis of polycultural education development in polyethnic medium // World Applied Sciences Journal. – 2013. – № 23 (10). – P. 1360-1365.

89 Миллер Л.С. Развитие гуманистического мировоззрения студентов в процессе поликультурного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2008. – 167 с.

90 Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.

91 Давыдов Ю.С., Супрунова Л.Л. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации. – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – С. 11.

92 Бережнова Л.Н., Набок И.Л., Щеглов В.И. Этнопедагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования – изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.

93 Nussbaum M. Patriotism and cosmopolitanism / In J. Cohen (Ed.). For love of country. – Boston: Beacon Press, 2002. – P. 2-17.

94 Наурызбай Ж.Ж. Воспитание патриотизма и поликультурности в организациях образования // Многопрофильный университет: патриотизм, поликультурность, конкурентоспособность будущих специалистов: Сб. материалов VIII Между-нар. конф. Байконуровских чтений. – Жезказган, 2008. – Кн. 1. – С. 3-4.

95 Надырмагамбетова М.А. Поликультурное образование в средних профессиональных учебных заведениях республики Казахстан: дис. ... док. пед. наук. – Пятигорск, 2011. – С. 22-23.

96 Бурмистрова В.А. Особенности формирования поликультурной личности будущего специалиста в условиях глобальной информатизации: дис. ... канд. пед. наук. – Караганда, 2010. – 155 с.

97 Наурызбай Ж.Ж. Этнокультурное образование: теоретический аспект и инновационный опыт. – Жезказган: ЖезУ, 2001. – 55 с.

98 Пугачева Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 27 с.

- 99 Намазбаева Ж.И., Садыкова А.Б. Научно-практические основы психологического обеспечения современного образовательного процесса. – Алматы: издательство «Ұлағат» КазНПУ им. Абая, 2014. – 170 с.
- 100 Absatova M.A., Atemova K.T., Tektibayeva D.D., Ussenova A.M. The Organization of Diagnostics of Students' Polycultural Competence // Middle-East Journal of Scientific Research. – 2013. – №14 (10). – P. 1304-1309.
- 101 Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – 280 с.
- 102 Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов/н.Д: Феникс, 1997. – 480 с.
- 103 Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 2000. – С. 418-421.
- 104 Малютина Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте // Омский научный вестник. – 2014. – № 2 (126). – С. 129-133.
- 105 Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М: Гардарики, 2005. – 349 с.
- 106 Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973. – 288 с.
- 107 Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Питер, 2000. – 312 с.
- 108 Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов. – М., 2000. – 421 с.
- 109 Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 14-22.
- 110 Возрастная психология: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В.Е. Ключко. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
- 111 Сергеев Н.К. Самоорганизация личностного пространства педагога // Материалы IX международной конференции «Современные технологии обучения». – СПб., 2003. – С. 266-268.
- 112 Большая советская энциклопедия // в 30 т. – М., 1975. – Т.22. – 628 с.
- 113 Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск: ХГПУ, 1997. – 315 с.
- 114 Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание / отв.ред. Е.Я. Режабек. – Ростов, 1983. – 240 с.
- 115 Абульханова-Славская К.А. Психология личности и деятельность. – М., 1980. – 334 с.
- 116 Огурцов А.П. Рефлексия // Философская энциклопедия. – 1967. – Т.4. – С. 499-504.
- 117 Маркс К., Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // Соч. Т.21. – С. 288-290.
- 118 Абсатова М.А., Тектибаева Д.Д. Роль рефлексии в саморазвитии личности студентов // Вестник КазНПУ им. Абая серия «Педагогические науки». – Алматы, 2013. – № 3 (39). – С.120-124.

- 119 Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
- 120 Донцов, Д.А. Донцова, М.В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии. – 2013. – №2 – С. 34-42. – Режим доступа: <http://www.iedtech.ru/files/journal/2013/2/dontsovs.pdf> (дата обращения: 11.03.2014).
- 121 Perry W. G., Jr. Forms of intellectual and ethical development in the college years. – NY: Holt, Rinehart & Winston. – 1970.
- 122 Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реан – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
- 123 Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пособие. – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.
- 124 Федосова И.В. Социально-поведенческая компетентность как фактор успешности молодых специалистов на современном рынке труда. // Режим доступа: <http://econfr.ae.ru/pdf/2008/04/Fedosova.pdf> (дата обращения: 23.02.2014).
- 125 Фризен М.А. Феномен «саморазвития» в проблемном поле современной психологии // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2013. – №1 (21). – С. 75-85.
- 126 Яремчук С.В. Стремление к саморазвитию, его возрастная и ситуационная динамика // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. Сер. Науки о человеке, обществе и культуре. – 2010. - № IV-2 (4). – С. 53-60.
- 127 Психология: Энциклопедиялық сөздік. / бас ред. Б.Ө. Жақып. – Алматы: «Қазақ энциклопедиясы», 2011. – 624 б.
- 128 Ерментаева А.Р. Жоғары мектеп психологиясы: Оқулық – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2012. – 492 б.
- 129 Ерментаева А.Р. Субъектно-ориентированная психологическая подготовка студентов: автореф. ... док. психол. наук. – Алматы, 2008. – 45 с.
- 130 Сангилбаев О.С. К проблеме подготовки специалистов через компетентностный подход в высшем профессиональном образовании // Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в современной образовательной системе. Часть 1. – Алматы: РИО Академии КНБ РК, 2014. – 284 с.
- 131 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы (Электронный ресурс) // Режим доступа: <http://www.edu.gov.kz/ru/strategy/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-respubliki-kazahstan-na-2011-2020-gody> (дата обращения: 10.05.2013)
- 132 Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, принят резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи от 16 декабря 1966 года // ООН. Конвенции и соглашения. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactecon.shtml (дата обращения: 12.03.2013)

133 Декларации о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам, принята резолюцией 47/135 Генеральной Ассамблеи ООН от 18 декабря 1992 года // Режим доступа:

http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/minority_rights.shtml
(дата обращения: 12.03.2013)

134 Декларация принципов терпимости. Принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года // Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml
(дата обращения: 12.03.2013)

135 Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: автореф. ... док. пед. наук. – Москва, 1998. – 49 с.

136 Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Психология и педагогика: учеб. пособие для бакалавров. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 671 с.

137 Хан Н.Н. Теоретические основы сотрудничества в педагогическом процессе общеобразовательной школы: дис. ... док. пед. наук. – Алматы, 1998. – С. 53-54.

138 Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М., 1988. – С. 57-58.

139 Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. – Алматы, 2001. – 111 с.

140 Williams M., Burden R.L. Psychology for language teachers: A Social Constructivist Approach. – United Kingdom: Cambridge University Press, 1997. – 240 p.

141 Тектибаева Д.Д. Социальный конструктивизм в поликультурном образовании // Инновации современного иноязычного образования: опыт, проблемы, перспективы: матер. междунар. науч-практ. конф. – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хан, 2013. – С. 263-267.

142 Derry S.J. A Fish called peer learning: Searching for common themes / In A. M. O'Donnell & A. King Eds. – 1999.

143 McMahon M. Social Constructivism and the World Wide Web / A Paradigm for Learning. Paper presented at the ASCILITE conference. – Australia. – 1997.

144 Lave J., Wenger E. Situated learning: Legitimate peripheral participation. – United Kingdom: Cambridge University Press. – 1991.

145 Gredler M.E. Learning and instruction: Theory into practice (3rd ed). – Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. – 1997.

146 Shunk D.H. Learning theories: An educational perspective (3rd ed). – Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. – 2000.

147 Калинина Н.В. Саморазвитие студентов педагогического колледжа в условиях учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2003. – 180 с.

148 Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с.

- 149 Щукина М.А. Об онтологическом статусе саморазвития личности // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 107-115.
- 150 Реан А.А. Акмеология личности // Психологический журнал. – 2000. – №3. – С. 88-95.
- 151 Селезнева Е.В. Саморазвитие личности как акмеологическая категория // Акмеология. – 2002. – № 1. – С. 18-25.
- 152 Костюк Г.С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка // Советская педагогика. – 1940. – № 6. – С. 15-37.
- 153 Фризен М.А. Психологическая сущность и детерминанты развития личности // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2. – С. 24-33.
- 154 Минюрова С.А. Личностно-профессиональное саморазвитие как порождающая субъекта деятельность // Образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 95-104.
- 155 Хухлаева О.В. Психология развития. Молодость, зрелость, старость. – М.: Академия, 2002. – 202 с.
- 156 Веселова Н.Н. Динамика философских представлений саморазвития // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2011. – № 9. – С. 12-17.
- 157 Попова Г.В. Саморазвитие в ситуации внутриличностного кризиса // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12, № 3-2. – С. 421-430.
- 158 Кунгурова И.М. Саморазвитие личности в современных психологических учениях // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. – 2012. – № 5 (5). – С. 8-12.
- 159 Бабаева Н.А. Развитие личности в представлениях А. Маслоу и Р. Кеттелла: учеб.-метод. пособие. – М.: Изд-во МГОУ, 2003г. – 42 с.
- 160 Роджерс К.Р. Становление личности: взгляд на психотерапию. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 415 с.
- 161 Веселова Н.Н. Динамика психологических воззрений на саморазвитие // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2011. – № 29. – С. 17-22.
- 162 Корниенко А.Ф. Сознание и осознание как основа саморазвития человека // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 1-3. – С. 145-151.
- 163 Топольская Е.А. Рефлексия как механизм саморазвития личности // Образование и общество. – 2013. – Т. 5., № 82. – С. 72-78.
- 164 Щукина М.А. Саморазвитие как компонент личностной зрелости // Акмеология. – 2007. – № 3 (23). – С. 137-141.
- 165 Низовских Н.А. Мотивация саморазвития человека // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – Т. 1., № 1. – С. 113-120.

- 166 Низовских Н.А. Жизненные принципы в саморазвитии человека: автореф. ... док. психол. наук. – М., 2010. – 44 с.
- 167 Собчик Л.Н. Искусство психодиагностики. – СПб.: Речь, 2014. – 160 с.
- 168 Декларация принципов толерантности ЮНЕСКО. – М., 2001. – 25 с.
- 169 Tektibayeva D., Absatova M. Tolerance as the basis of the polycultural education development // *European Journal of Sustainable Development*. – 2015. – № 2 (4). – P. 213-220.
- 170 Absatova M., Kalkayeva N., Tektibaeva D. Diagnostics of students' tolerance level in Multicultural educational medium // *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*. – 2013. – Vol.2., № 1. – P. 322-327.
- 171 Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1980. – Т. 3. – 555 с.
- 172 Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1957. – 332 с.
- 173 Памяти П. Лаврова. – Пг., 1922. – 250 с.
- 174 Comte A. *Système de politique positive*. – Paris, 1851-1854. – Vol. 1-4.
- 175 Comte A. *Cours de philosophie positive* 4. – Paris, 1869. – 3-me éd. – 237 p.
- 176 Савальский В. Критика понятия солидарности в социологии О. Конта // *ЖМНП*. – 1905. – ч. 361. – С. 95–103.
- 177 Виноградов В.В. Семнадцатитомный академический словарь современного русского литературного языка и его значение для советского языкознания // *Вопросы языкознания*. – 1966. – № 6. – С. 11-12.
- 178 Programme for International Student Assessment: Global competency for an inclusive world // France: Secretary-General of the OECD, 2016. – 44 p.
- 179 Bennett J. Transition shock: Putting culture shock in perspective / In M. Bennett Ed. *Basic concepts of intercultural communication*. – Yarmouth ME: Intercultural Press, 1998. – P. 215–224.
- 180 Ivey A.E., Ivey M.B., Simek-Morgan L. The empathic attitude: individual, family and culture // In *Counselling and Psychotherapy: A Multicultural Perspective*. – Boston: Allyn & Bacon, 1993. – P. 23–49.
- 181 Schwartz S.H. An overview of the Schwartz theory of basic values. Online readings in psychology and culture, 2012. – № 2(1) // Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116> 03.10.2014.
- 182 Hett E.J. The development of an instrument to measure global mindedness. Unpublished Doctoral Dissertation. – University of San Diego. – 1993.
- 183 Hansen R. Impact of study abroad on ethnocultural empathy and global-mindedness. – Ball State University. – 2010.
- 184 Tektibayeva D.D. Students' self-development in polycultural context // *Proceedings of SOCIOINT 2016 3rd International Conference on Education, Social Sciences and Humanities*. – Istanbul, 2016. – P. 636-639.
- 185 Ramirez M. *Multicultural psychotherapy: an approach to individual and cultural differences*. – Boston: Allyn & Bacon. – 1999.

- 186 Van der Zee K., Van Oudenhoven J.P. The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness // *Journal of Research in Personality*. – 2001. – № 35. – P. 278-288.
- 187 Мижериков В.А. Управление общеобразовательным учреждением: словарь-справочник: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 384 с.
- 188 Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. – М.: Эксмо, 2010. – 656 с.
- 189 Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. – М.: МОСУ, 2001. – 256 с.
- 190 Чозгиян О.П. Формирование субъектной профессиональной позиции у студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 244с.
- 191 Тектибаева Д.Д., Абсатова М.А. Синергия как фактор саморазвития педагогов // *Актуальные проблемы подготовки научно-педагогического потенциала в условиях послевузовского образования: матер. междунар. науч.-практ. конф.* – Алматы: Институт магистратуры и докторантуры КазНПУ им. Абая, 2012. – С. 67-70.
- 192 Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. «Синергетический синдром» в педагогике // *Педагогика*. – 2001. – № 9. – С. 25-33.
- 193 Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике // *Вопросы философии*. – 1997. – № 3. – С. 62-79.
- 194 Игнатова В. А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: автореф. ... док. пед. наук. – Тюмень, 1999. – 46 с.
- 195 Буданов В.Г. Синергетические стратегии в образовании // *Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Budanov11.htm> (дата обращения: 12.10.2012.)*
- 196 Кови Стивен Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности / пер. с англ., 2-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 374 с.
- 197 Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
- 198 Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // *Язык и культура*. – 2009. – № 2 (6). – С. 96-110.
- 199 Леонтович О.А. Методы коммуникативных исследований. – М.: ГНОЗИС, 2011. – 92 с.
- 200 Репьевская М.В. Нарративный анализ как метод исследования языкового сознания // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика»*. – 2013. – Т. 10, № 2. – С. 111-112.
- 201 Reissman C.K. Narrative Analysis // *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* / eds. W.S. Levis-Beck, A. Bryman, T.F. Liao. – Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2004.

202 Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан Об утверждении типовых учебных планов по специальностям высшего и послевузовского образования, от 16 августа 2013 года № 343.

203 Пралиев С.Ж. и др. Концепция реализации национальной идеи «Мәңгілік Ел» в вузах Казахстана. – Алматы, 2015. – 22 с.

204 Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.А. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / под ред. проф. А.Л. Бердичевского. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.

205 Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.

206 Гусенцева О.Д., Калинина А.В. Технологии группового тренинга: Методическое пособие / под. ред. Н.В. Коньковой. – Курск: ОБОУ СПО «КАТК», 2011. – 34 с.

207 Фёрстфут // Википедия – свободная энциклопедия. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Фёрстфут> (дата обращения: 17.09.2013)

208 Назначение и описание критерия Фишера. Автоматический расчет углового преобразования. Сайт Psychol-ok. Психологическая помощь. // Режим доступа - <http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/> (дата обращения: 18.11.2014).

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Диагностический аппарат научного исследования.

Блок А

1. Методика диагностики уровня эмпатических способностей

(автор: Бойко В.В.)

Оцените, свойственны ли вам следующие особенности, согласны ли вы с данными утверждениями.

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция - более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности – бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удастся копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.

24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, "разложив по полочкам".
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистичная.
31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.
33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей

Обработка данных. Подсчитывается число правильных ответов (соответствующих «ключу») по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка:

1. *Рациональный канал эмпатии:* +1, +7, -13, +19, +25, -31;
2. *Эмоциональный канал эмпатии:* -2, +8, -14, +20, -26, +32;
3. *Интуитивный канал эмпатии:* -3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. *Установки, способствующие эмпатии:* +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. *Проникающая способность в эмпатии:* +5, —11, -17, -23, -29, -35;
6. *Идентификация в эмпатии:* +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Интерпретация результатов. Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека — на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими — сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае

становится средством "вхождения" в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация – еще одно неперенное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основа идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов. По нашим предварительным данным, можно считать: 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29-22 – средний; 21-15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий.

2. Методика диагностики уровня субъективного контроля (автор: Дж. Роттер)

(Адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда)

В основу определения *УСК* личности положены 2 предпосылки:

1. Люди различаются между собой по тому, как и где они локализируют контроль над значительными для себя событиями. Возможны два полярных типа такой локализации: экстернальный и интернальный. В первом случае человек полагает, что происходящие с ним события являются результатом действия

внешних сил – случая, других людей и т. д. Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своей собственной деятельности. Любому человеку свойственна определенная позиция на континууме, простирающемся от экстернального к интернальному типу.

2. Локус контроля, характерный для индивида, универсален по отношению к любым типам событий и ситуаций, с которыми ему приходится сталкиваться. Один и тот же тип контроля характеризует поведение данной личности в случае неудач и в сфере достижений, причем это в равной степени касается различных областей социальной жизни.

Инструкция: Вам будет предложено 44 утверждения, касающихся различных сторон жизни и отношения к ним. Оцените, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с приведенными утверждениями по 6-бальной шкале:

полное несогласие - 3 - 2 - 1 1 2 3 полное согласие

Другими словами, поставьте против каждого утверждения один из 6-ти предложенных баллов с соответствующим знаком «+» (согласие) или «-» (несогласие).

Будьте, пожалуйста, внимательны и искренни. Желаем успеха!

ТЕСТОВЫЙ МАТЕРИАЛ:

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.

2. Большинство разводов происходит от того, что люди не захотели приспособиться друг к другу.

3. Болезнь – дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.

4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.

5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.

6. Бесполезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию других людей.

7. Внешние обстоятельства – родители и благосостояние – влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.

8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.

9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.

10. Мои отметки в школе часто зависели от случайных обстоятельств (например, от настроения учителя), чем от моих собственных усилий.

11. Когда я строю планы, то я, в общем, верю, что смогу осуществить их.

12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.

13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.

14. Если люди не подходят друг другу, то, как бы они ни старались, наладить

семейную жизнь они все равно не смогут.

15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.

16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.

17. Думаю, что случай или судьбы не играют важной роли в моей жизни.

18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.

19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.

20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.

21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.

22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать.

23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.

24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.

25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.

26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.

27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.

28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными.

29. То, что со мной случается, – это дело моих собственных рук.

30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают так, а не иначе.

31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявил достаточно усилий.

32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.

33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще были виноваты другие люди, чем я сам.

34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды.

35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.

36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.

37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.

38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.

39. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.

40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания.

41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.

42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя.

43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.

44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало что зависело от везения или невезения.

КЛЮЧ

Обработка результатов теста включает три этапа.

1 ЭТАП

Подсчет «сырых» (предварительных) баллов по 7-ми шкалам с помощью ключа № 1.

ПОКАЗАТЕЛИ (ШКАЛЫ):

1. I_o – шкала общей интернальности;
2. I_o – шкала интернальности в области достижений;
3. I_n – шкала интернальности в области неудач;
4. I_c – шкала интернальности в семейных отношениях;
5. I_n – шкала интернальности в производственных отношениях;
6. I_m – шкала интернальности в области межличностных отношений;
7. I_z – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни.

Таблица 1 для подсчета «сырых» баллов по 7 шкалам:

Подсчитайте сумму Ваших баллов по каждой из 7-ми шкал, при этом вопросы, указанные в столбце «+» берутся со знаком Вашего балла, а вопросы, указанные в столбце «—», изменяют знак Вашего балла на обратный.

1. I_o	+	—	2. I_o	+	—	5. I_n	+	—
	2	1		12	1		19	1
	4	3		15	5		22	9
	11	5		27	6		25	10
	12	6		32	14		42	30
	13	7		36	26		36	26
	15	8		37	43		37	43
	16	9						
	17	10	3. I_n	+	—	6. I_m	+	—
	19	14		2	7		4	6
	20	18		4	24		27	38
	22	21		20	33			
	25	23		31	38	7. I_z	+	—
	27	24		42	40		13	3
	29	26		44	41		34	23
	31	28						
	32	30	4. I_c	+	—			
	34	33		2	7			
	36	35		16	14			
	37	38		20	26			
	39	40		32	28			
	42	41		37	41			
	44	43						

Итак, Вы получили 7 сумм баллов.

2 ЭТАП

Перевод «сырых» баллов в стены (стандартные оценки). Стены представлены в 10-ти балльной шкале и дают возможность сравнивать результаты различных исследований.

Таблица 2 для перевода «сырых» баллов в стены.

БАЛЛЫ → СТЕНЫ:

1. И₀	от	-132	до	-13	→	1
		-13		-2		2
		-2		+10		3
		10		22		4
		22		33		5
		33		45		6
		45		57		7
		57		69		8
		69		80		9
		80		132		10
2. И₁	от	-36	до	-10	→	1
		-10		-6		2
		-6		-2		3
		-2		+2		4
		2		6		5
		6		10		6
		10		15		7
		15		19		8
		19		23		9
		23		36		10
3. И₂	от	-36	до	-7	→	1
		-7		-3		2
		-3		+1		3
		1		5		4
		5		8		5
		8		12		6
		12		16		7
		16		20		8
		20		24		9
		24		36		10

4. I_c	от	-30	до	-11	→	1
		-11		-7		2
		-7		-4		3
		-4		0		4
		0		4		5
		4		7		6
		7		11		7
		11		14		8
		14		18		9
		18		30		10

5. I_r	от	-30	до	-4	→	1
		-4		0		2
		0		4		3
		4		8		4
		8		12		5
		12		16		6
		16		20		7
		20		24		8
		24		28		9
		28		30		10

6. I_m	от	-12	до	-6	→	1
		-6		-4		2
		-4		-2		3
		-2		0		4
		0		2		5
		2		5		6
		5		7		7
		7		9		8
		9		11		9
		11		12		10

7. I_s	от	-12	до	-3	→	1
		-3		-1		2
		-1		1		3
		1		3		4
		3		4		5
		4		5		6
		5		7		7
		7		9		8
		9		11		9
		11		12		10

3 ЭТАП

Построение «профиля УСК» по 7-ми шкалам.

Отложите свои 7 результатов (стенгов) на 7-ми десятибалльных шкалах и отметьте так же норму, соответствующую 5,5 стенов.

НАПРИМЕР:



Анализ результатов

Проанализируйте количественно и качественно Ваши показатели *УСК* по 7-ми шкалам, сравнивая свои результаты (полученный «профиль») с нормой. Отклонение вправо ($>5,5$ стенов) свидетельствует об интернальном типе контроля (*УСК*) в соответствующих ситуациях. Отклонение влево от нормы ($<5,5$ стенов) свидетельствует об экстернальном типе *УСК*.

Описание оцененных шкал:

1. Шкала общей интернальности (I_o). Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкий показатель по шкале I_o соответствует низкому уровню субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других людей.

2. Шкала интернальности в области достижений (I_d). Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и, что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем. Низкие показатели по шкале I_d свидетельствуют о том, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам — везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

3. Шкала интернальности в области неудач (I_n). Высокие показатели по этой шкале говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях. Низкие показатели I_n свидетельствуют о том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать эти события

результатом невезения.

4. Шкала интернальности в семейных отношениях (I_c). Высокие показатели I_c означают, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни. Низкий I_c указывает на то, что субъект считает не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье.

5. Шкала интернальности в области производственных отношений (I_n). Высокий I_n свидетельствует о том, что человек считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении и т. д. Низкий I_n указывает на то, что человек склонен приписывать более важное значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе, везению – невезению.

6. Шкала интернальности в области межличностных отношений (I_m). Высокий показатель I_m свидетельствует о том, что человек считает себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Низкий I_m напротив, указывает на то, что человек не может активно формировать свой круг общения и склонен считать свои межличностные отношения результатом активности партнеров.

7. Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (I_z). Высокие показатели I_z свидетельствуют о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом самого себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий. Человек с низким I_z считает здоровье и болезнь результатом случая и надеется на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей.

Исследование самооценок людей с разными типами субъективного контроля показало, что люди с низким $УСК$ характеризуют себя как эгоистичных, зависимых, нерешительных, несправедливых, суетливых, враждебных, неуверенных, неискренних, несамостоятельных, раздражительных. Люди с высоким $УСК$ считают себя добрыми, независимыми, решительными, справедливыми, способными, дружелюбными, честными, самостоятельными, невозмутимыми. Таким образом, $УСК$ связан с ощущением человеком своей силы, достоинства, ответственности за происходящее, с самоуважением, социальной зрелостью и самостоятельностью личности.

Блок Б

1. Методика определения ценностных ориентаций

(автор: М. Рокич)

Инструкция. Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек, где написаны ценности, базовые принципы, которыми Вы руководствуетесь в жизни. Ваша задача - разложить их по порядку значимости лично для Вас.

Внимательно изучите представленный список и выберите ту ценность, которая для Вас наиболее значима - она займет первое место (или получит первый ранг). Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее на второе место. Проранжируйте все предложенные ценности. Наименее важная останется последней и займет, соответственно, 18-е место. Работайте не спеша, вдумчиво. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Конечный результат представит Вашу систему ценностей.

Перечень А (терминальные ценности)

Терминальные ценности	Место в жизни
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые благодаря жизненному опыту)	
Здоровье (физическое и психическое)	
Интересная работа	
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)	
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем)	
Наличие хороших и верных друзей	
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег)	
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	
Счастливая семейная жизнь	
Счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	
Творчество (возможность заниматься творчеством)	
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	
Удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения)	

Перечень Б (инструментальные ценности)

Инструментальные ценности	Место в жизни
Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел)	
Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения)	
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	
Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)	
Исполнительность (дисциплинированность)	
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	
Непримиримость к недостаткам в себе и других	
Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)	
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	
Смелость в отстаивании своего мнения	
Чуткость (заботливость)	
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	
Честность (правдивость, искренность)	
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	

2. Экспресс-опросник «Индекс толерантности»

(авторы: Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А.Шайгерова)

Бланк методики

Инструкция: *Оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны или не согласны с приведенными утверждениями, и в соответствии с этим поставьте галочку или любой другой значок напротив каждого утверждения:*

№	Утверждение	Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1.	В средствах массовой информации может быть представлено любое мнение						

2.	В смешанных браках обычно больше проблем, чем в браках между людьми одной национальности						
3.	Если друг предал, надо отомстить ему						
4.	К кавказцам станут относиться лучше, если они изменяют свое поведение						
5.	В споре может быть правильной только одна точка зрения						
6.	Нищие и бродяги сами виноваты в своих проблемах						
7.	Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные						
8.	С неопрятными людьми неприятно общаться						
9.	Даже если у меня есть свое мнение, я готов выслушать и другие точки зрения						
10.	Всех психически больных людей необходимо изолировать от общества						
11.	Я готов принять в качестве члена своей семьи человека любой национальности						
12.	Беженцам надо помогать не больше, чем всем остальным, так как у местных проблем не меньше						
13.	Если кто-то поступает со мной грубо, я отвечаю тем же						
14.	Я хочу, чтобы среди моих друзей были люди разных национальностей						
15.	Для наведения порядка в стране необходима "сильная рука"						
16.	Приезжие должны иметь те же права, что и местные жители						
17.	Человек, который думает не так, как я, вызывает у меня раздражение						
18.	К некоторым нациям и народам трудно хорошо относиться						
19.	Беспорядок меня очень раздражает						
20.	Любые религиозные течения имеют право на существование						

21.	Я могу представить чернокожего человека своим близким другом						
22.	Я хотел бы стать более терпимым человеком по отношению к другим						

Обработка результатов

Для **количественного** анализа подсчитывается общий результат, без деления на субшкалы.

Каждому ответу на прямое утверждение присваивается балл от 1 до 6 («абсолютно не согласен» – 1 балл, «полностью согласен» – 6 баллов). Ответам на обратные утверждения присваиваются реверсивные баллы («абсолютно не согласен» – 6 баллов, «полностью согласен» – 1 балл). Затем полученные баллы суммируются.

Номера прямых утверждений: 1, 9, 11, 14, 16, 20, 21, 22.

Номера обратных утверждений: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19.

Индивидуальная или групповая оценка выявленного уровня толерантности осуществляется по следующим ступеням:

22-60 – низкий уровень толерантности. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям.

61-99 – средний уровень. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

100-132 – высокий уровень толерантности. Представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности. В то же время необходимо понимать, что результаты, приближающиеся к верхней границе (больше 115 баллов), могут свидетельствовать о размывании у человека «границ толерантности», связанном, к примеру, с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию. Также важно учитывать, что респонденты, попавшие в этот диапазон, могут демонстрировать высокую степень социальной желательности (особенно если они имеют представление о взглядах исследователя и целях исследования).

Для **качественного** анализа аспектов толерантности можно использовать разделение на субшкалы:

1. Этническая толерантность: 2, 4, 7, 11, 14, 18, 21.

2. Социальная толерантность: 1, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 20.

3. Толерантность как черта личности: 3, 5, 9, 13, 17, 19, 22.

Субшкала «этническая толерантность» выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия. Субшкала «социальная толерантность» позволяет исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных

групп (меньшинств, преступников, психически больных людей), а также изучать установки личности по отношению к некоторым социальным процессам. Субшкала «толерантность как черта личности» включает пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру.

Блок В

1. Методика попарного сравнения эффективности стратегий достижения счастья

(автор: С.В. Яремчук – разработана на основе гедонистических установок, выделенных А.А. Кроником и Р.А. Ахмеровым.)

Инструкция:

Как вы думаете, какой способ быть счастливым более эффективен? Поставьте в каждой строке одну отметку в колонке 2 или 4 в зависимости от того, какой способ достижения счастья вам кажется более эффективным.

Бланк методики

1	2	3	4	5
Получать максимум удовольствия от каждого мига в жизни и в каждой жизненной ситуации находить пользу и наслаждение		или		Ограничивать свои потребности и желания, не зависеть от внешних благ, материального мира
Получать максимум удовольствия от каждого мига в жизни и в каждой жизненной ситуации находить пользу и наслаждение		или		Познавать мир, создавать ясную картину мира, делать его простым и понятным
Получать максимум удовольствия от каждого мига в жизни и в каждой жизненной ситуации находить пользу и наслаждение		или		Стремиться к всестороннему развитию и самосовершенствованию в физическом и духовном отношении
Получать максимум удовольствия от каждого мига в жизни и в каждой жизненной ситуации находить пользу и наслаждение		или		Стремиться быть максимально полезным и существовать ради блага других людей
Получать максимум удовольствия от каждого мига в жизни и в каждой жизненной ситуации находить пользу и наслаждение		или		Принимать себя, других людей и окружающий мир такими, какие они есть
Ограничивать свои потребности и желания, не зависеть от внешних благ, материального мира		или		Познавать мир, создавать ясную картину мира, делать его простым и понятным
Ограничивать свои потребности и желания, не зависеть от внешних благ, материального мира		или		Стремиться к всестороннему развитию и самосовершенствованию в физическом и духовном отношении

Ограничивать свои потребности и желания, не зависеть от внешних благ, материального мира		или	Стремиться быть максимально полезным и существовать ради блага других людей
Ограничивать свои потребности и желания, не зависеть от внешних благ, материального мира		или	Принимать себя, других людей и окружающий мир такими, какие они есть
Познавать мир, создавать ясную картину мира, делать его простым и понятным		или	Стремиться к всестороннему развитию и самосовершенствованию в физическом и духовном отношении
Познавать мир, создавать ясную картину мира, делать его простым и понятным		или	Стремиться быть максимально полезным и существовать ради блага других людей
Познавать мир, создавать ясную картину мира, делать его простым и понятным		или	Принимать себя, других людей и окружающий мир такими, какие они есть
Стремиться к всестороннему развитию и самосовершенствованию в физическом и духовном отношении		или	Стремиться быть максимально полезным и существовать ради блага других людей
Стремиться к всестороннему развитию и самосовершенствованию в физическом и духовном отношении		или	Принимать себя, других людей и окружающий мир такими, какие они есть
Принимать себя, других людей и окружающий мир такими, какие они есть		или	Стремиться быть максимально полезным и существовать ради блага других людей

Обработка результатов:

В ходе процедуры каждая из стратегий сопоставляется респондентами с пятью другими. Число случаев, в которых стратегия признается более эффективной, учитывается как показатель интенсивности выраженности соответствующей эвдемонистической установки. Максимальное количество баллов для каждой стратегии, получаемое в результате, - 5 баллов, минимальное – 0 баллов. В случае если одна из установок набирает 5 баллов, она считается приоритетной для человека, поскольку в сравнении со всеми остальными оценивается как субъективно более эффективная.

Для облегчения обработки используется ключ. Цифры в колонках 2 и 4 обозначают номер стратегии.

1) «Гедонизм» (получать максимум удовольствия от каждого мига в жизни и в каждой жизненной ситуации находить пользу и наслаждение).

2) «Аскетизм» (ограничивать свои потребности и желания, не зависеть от внешних взаимодействий, благ, материального мира).

3) «Созерцание» (познавать мир, создавать ясную картину мира, делать

его простым и понятным).

4) «Самосовершенствование» (стремиться к всестороннему развитию и самосовершенствованию в физическом и духовном отношении).

5) «Принятие себя и мира» (принимать себя, других людей и окружающий мир такими, какие они есть).

6) «Служение людям» (стремиться быть максимально полезным и существовать ради блага других людей).

При обработке суммируется количество отметок по каждой из шести стратегий.

Ключ для обработки данных

1	2	3	4	5
Гедонизм	1	или	2	Аскетизм
Гедонизм	1	или	3	Созерцание
Гедонизм	1	или	4	Самосовершенствование
Гедонизм	1	или	6	Служение людям
Гедонизм	1	или	5	Принятие себя и мира
Аскетизм	2	или	3	Созерцание
Аскетизм	2	или	4	Самосовершенствование
Аскетизм	2	или	6	Служение людям
Аскетизм	2	или	5	Принятие себя и мира
Созерцание	3	или	4	Самосовершенствование
Созерцание	3	или	6	Служение людям
Созерцание	3	или	5	Принятие себя и мира
Самосовершенствование	4	или	6	Служение людям
Самосовершенствование	4	или	5	Принятие себя и мира
Принятие себя и мира	5	или	6	Служение людям

2. Диагностика личностной установки

“альтруизм – эгоизм”

(авторы: Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)

Шкалы: альтруизм, эгоизм

Назначение теста: Методика нацелена на изучение социально-психологической установки личности, способствует выявлению альтруизма.

Инструкция:

Внимательно прочитайте вопросы и ответьте на них “да” или “нет”, исходя из имеющейся у вас тенденции поведения в данной ситуации.

ТЕСТ

8. Вам часто говорят, что вы больше думаете о других, чем о себе?

9. Вам легче просить за других, чем за себя?

10. Вам трудно отказать людям, когда они вас о чем-нибудь просят?

11. Вы часто стараетесь оказать людям услугу, если у них случилась беда или неприятности?
12. Для себя вы делаете что-либо с большим удовольствием, чем для других?
13. Вы стремитесь сделать как можно больше для других людей?
14. Вы убеждены, что самая большая ценность в жизни – жить для других людей?
15. Вам трудно заставить себя сделать что-то для других?
16. Ваша отличительная черта – бескорыстие?
17. Вы убеждены, что забота о других часто идет в ущерб себе?
18. Вы осуждаете людей, которые не умеют позаботиться о себе?
19. Вы часто просите людей сделать что-либо из корыстных побуждений?
20. Ваша отличительная черта – стремление помочь другим людям?
21. Вы считаете, что сначала человек должен думать о себе, а потом уже о других?
22. Вы обычно много времени уделяете своей особе?
23. Вы убеждены, что не нужно для других сильно напрягаться?
24. Для себя у вас обычно не хватает ни сил, ни времени?
25. Свободное время вы используете только для своих увлечений?
26. Вы можете назвать себя эгоистом?
27. Вы способны приложить максимальные усилия лишь за хорошее вознаграждение?

Обработка и интерпретация результатов теста

Ключ к тесту:

Проставляется по 1 баллу при ответах “да” на вопросы 1, 2, 4, 6, 7, 9, 13, 17 и ответах “нет” на вопросы 5, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20.

Затем подсчитывается общая сумма баллов.

Плюс 1 балл	+1 за ...									
Ответ "Да"	1	2	3	4	6	7	9	11	13	17
Ответ "Нет"	5	8	10	12	14	15	16	18	19	20

Чем набранная сумма баллов больше 10, тем в большей степени у субъекта выражен альтруизм, желание помочь людям. И наоборот, чем сумма баллов меньше 10, тем больше у субъекта выражена эгоистическая тенденция.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Казахский национальный педагогический университет им. Абая
Институт педагогики и психологии

Специальность _____

ПОРТФОЛИО

Структура портфолио саморазвития студента

Студента _____ группы _____ курса
_____ отделения

20..-20.. учебный год

г. Алматы

СОДЕРЖАНИЕ ПОРТФОЛИО

- I. ПЛАН САМОРАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ**
II. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ ПОРТФОЛИО

Часть 1. «Введение»	Краткая биографическая информация о себе, о целях портфолио, его структуре и особенностях.
Часть 2. «Мои достижения»	Материалы, свидетельствующие о признанных окружающими и осознанных студентами своих достижений, жизненного, учебного, предпрофессионального и, может быть, профессионального и научного опыта;
Часть 3. «Я в мире людей»	Материалы, свидетельствующие о накопленном опыте социальной жизни, межличностных контактов, связей, хобби, интересах, кумирах и т.п.
Часть 4. «Взгляд на себя и в будущее»	Материалы, содержащие самооценку студентом своих ценностей и идеалов, представлений о самом себе, своих сильных и слабых сторонах, индивидуальной миссии, тенденциях в развитии мира, открывающихся возможностях, возникающих опасностях, планах, а также о способах, средствах и времени их осуществления.
Часть 5. «Заключение»	Обобщение всего сказанного и показанного выше и акцентирование внимания на важнейших особенностях Вашей личности, имеющемся жизненном и профессиональном опыте, жизненных и профессиональных планах.

ОПИСАНИЕ СОСТАВНЫХ ЧАСТЕЙ ПОРТФОЛИО:

Часть 1. «Введение»		
Наименование компонента		Стр.
1.1. Фото		2
1.2. Резюме (CV)		3
1.3. Цели и задачи портфолио		4
1.4. О структуре портфолио		4
1.5. Особенности Вашего портфолио		4
Часть 2. «Мои достижения»		
Наименование раздела	Наименование компонента	Стр.
2.1. «Официальные документы»	- документы об окончании учебных заведений,	
	- сертификаты официально признанных международных, региональных и городских олимпиад, конкурсов, фестивалей, иных мероприятий,	
	- документы об участии в грантах, получении музыкального, художественного, спортивного или иного видов образования,	
	- сертификаты о прохождении практик, стажировок, тестирований, участии в проектах и программах,	
	- журнальные, газетные и фото документы и иные документы, свидетельствующие о личном и коллективных успехах,	
	- список достижений, который, по тем или иным	

	причинам (украдено, утрачено и иные причины) не может быть документально подтвержден.	
2.2. «Жизненный опыт»	- Моя автобиография,	
	- эссе «Взгляд в прошлое: мой опыт и развитие»,	
	- анализ важнейших событий и эпизодов жизни, оценка их значимости на сегодняшний день,	
	- основные этапы становления личности, факторы, события, люди, повлиявшие на Вас,	
	- газетные, кино-, фото, видео и иные документы, свидетельства очевидцев о Вашей жизни и из Вашей жизни,	
	- характеристики, отзывы, оценки известных (и не только) лиц о вас,	
2.3. «Обучение в вузе, профессиональная подготовка»	- отзывы с мест работы, где вы работали и т.п.	
	- ваши личные оценки на всех этапах обучения в вузе, комментарии к ним,	
	- любимые предметы, преподаватели, мотивы обучения,	
	- основные периоды и этапы учения,	
	- изменения взглядов на свою будущую профессию, вуз,	
	- список курсовых и дипломных работ, научных статей, иных значимых работ;	
2.4. «Научная деятельность»	- отзывы преподавателей и научных руководителей, руководителей учебных, преддипломных и дипломных практик,	
	- список мест прохождения практик и выполненных работ.	
	- список научных работ,	
	- научная переписка (при наличии),	
	- аннотации к своим работам,	
	- рецензии чужих научных трудов, монографий, учебников и учебных пособий,	
2.5. «Курсы по выбору и творческие работы»	- отзывы на ваши работы,	
	- эссе «О науке» и т.п.	
	- список дополнительных и специализированных курсов, оценки, сертификаты, комментарии, приобретенные компетенции,	
	- список или структурированное представление в том или ином виде своих творческих работ, отзывы на них, в том числе в СМИ и др.	
Часть 3. «Я в мире людей»		
3.1. «Участие в общественной жизни»	- характер вашей общественной активности,	
	- ваши полномочия и занимаемые посты,	
	- проекты и программы, в которых участвовали, их результативность.	
3.2. «Друзья» «Любимые люди»	- ваши близкие друзья в вузе и вне его, сфера их занятий, привлекательные черты характера, образ жизни, разделяемые ценности и т.п.,	
	- родные и близкие люди, их личные качества,	

	интересы, сфера занятий, привлекательные черты, ценностные ориентиры;	
	- ваши друзья из числа представителей других культур и наций, международные и межкультурные контакты, формы ваших взаимодействий, ваши общие интересы, разделяемые ценности и совместная деятельность. - Мой текущий прогресс по пройденному элективному курсу и тренингам (по каждой из частей пройденного материала)	
3.3. «Мои кумиры»	- люди: выдающиеся деятели науки, спорта, культуры и искусства (ученые, артисты, актеры, писатели, спортсмены и др.), политические деятели, являющиеся для вас, в определенном смысле, эталонами жизни и поведения, их портреты и пояснения предпочтений, конкретное описание того, что нравится.	
3.4. «Хобби, мои интересы»	- сфера ваших личных интересов, занятий, хобби (их примеры, иллюстрации, значение в жизни вообще и для будущей профессиональной жизни, в том числе).	
Часть 4. «Взгляд на себя и в будущее»		
4.1. «Я»	- взгляд на свое «Я», мотивацию, потребности, сильные и слабые стороны, черты характера, интеллект, потенциал, способности, образ жизни.	
4.2. «Мои ценности и идеалы»	- то, что вы цените, считаете важным, стремитесь реализовать и достичь, уважаете и бережете.	
4.3. «Мир вокруг меня»	- ваша оценка событий происходящих в мире и вокруг вас (тенденций, открывающихся возможностей, возникающих угроз, трудностей и др.).	
4.4. «Мои жизненные планы»	- ваше представление о собственной личной миссии (духовной, социальной), жизненных и профессиональных целях, стратегии, планах, способах, средствах и сроках их достижения и реализации и др.	
4.5. «Мой девиз»	- ваш девиз, кредо жизни и кредо на данном этапе Вашей жизни.	
Часть 5. «Заключение»		
5.1. Важнейшие аспекты и характеристики Вашей личности 5.2. Наиболее важные развитые и развиваемые компетенции 5.3. Важнейшие аспекты полученного и получаемого опыта 5.4. Основные направления взаимодействия с окружающим обществом и стратегия дальнейшего саморазвития и личностной эволюции.		

I. ПЛАН САМОРАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Учащийся (студент/магистрант) _____

ФИО

Специальность _____

Группа № _____, _____ отделение

Сфера, Тема: _____

Цель: _____

Задачи: _____

Стратегия и вектор саморазвития: _____

Формат самоотчета: _____

Литература:

- _____
- _____
- _____
- _____

№ п/п	Раздел плана	Стратегическое видение и направления реализации	Сроки реализации	Форма работы	Практические результаты (рефераты, доклады, постановки, открытый просмотр, выставка работ, творческое мероприятие, телемост, видеоконференция и др.)
Выводы:					

Перспективный план работы по саморазвитию

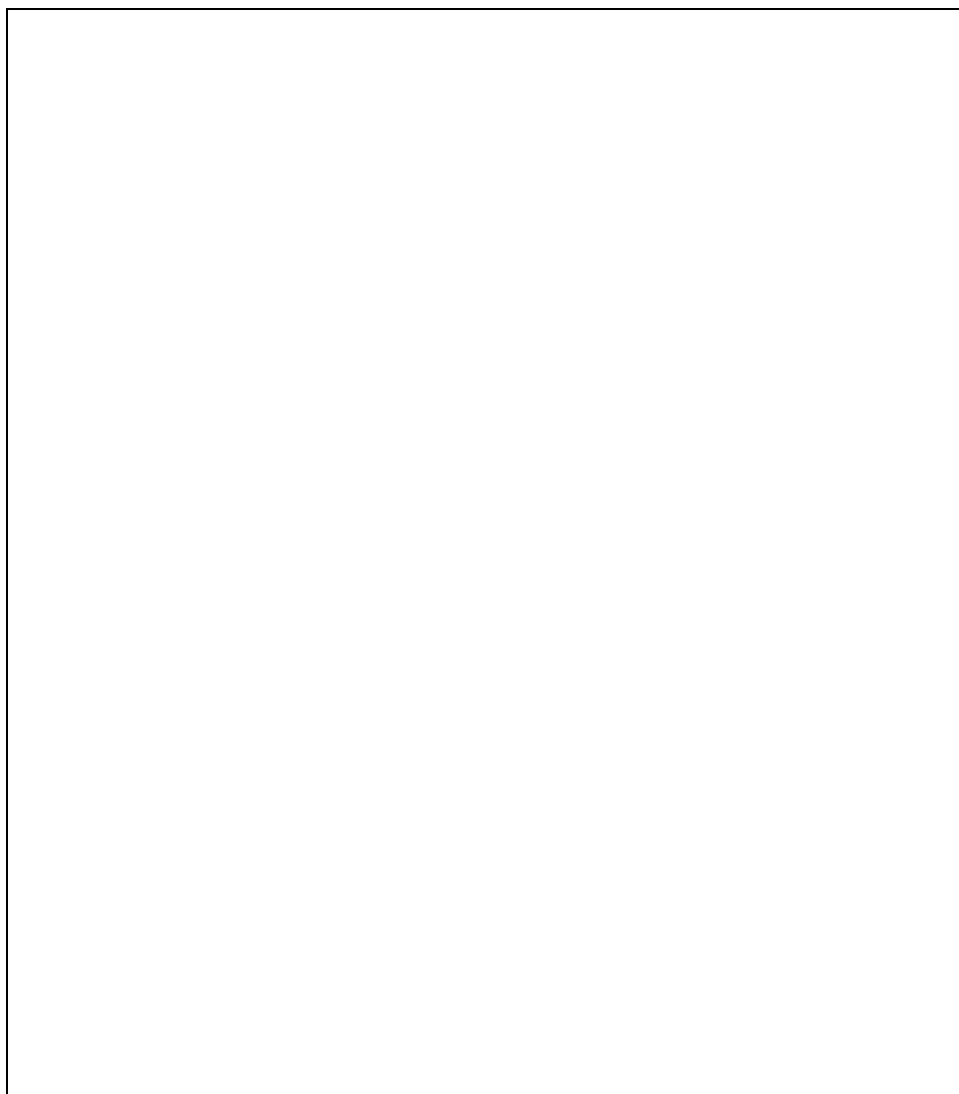
Учебный год	Содержание работы	Сроки выполнения	Значимый интегративный результат
20__/20__			
20__/20__			
20__/20__			
20__/20__			

II. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ ПОРТФОЛИО

ЧАСТЬ 1.

ВВЕДЕНИЕ

1.1. *ФОТО СТУДЕНТА*



[illegible]

1.3. *Цели и задачи портфолио*

Цель портфолио:

Задачи портфолио:

1.4. *О структуре портфолио:*

Структура для личного пользования (что бы я внес дополнительно):

1.5. *Особенности Вашего портфолио:*

В чем я вижу пользу, особенность и уникальность своего портфолио:

ЧАСТЬ 2. МОИ ДОСТИЖЕНИЯ

2.1. *Официальные документы:*

1. Документы об окончании учебных заведений:

<i>№ п/п</i>	<i>Дата (сроки) обучения</i>	<i>Полное наименование учебного заведения</i>	<i>Специализация</i>	<i>Диплом, (серия, номер, квалификация)</i>

Копии дипломов в приложениях

2. Сертификаты официально признанных международных, региональных и городских олимпиад, конкурсов, фестивалей, иных мероприятий:

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мероприятия</i>	<i>Дата участия</i>	<i>Полное наименование организующей стороны</i>	<i>Результат участия</i>	<i>Сертификат подтверждающий участие, (вид, номер)</i>

Копии сертификатов в приложениях

3. Документы об участии в грантах, получении музыкального, художественного, спортивного или иного видов образования:

<i>№ п/п</i>	<i>Вид гранта, образования</i>	<i>Период участия, получения образования</i>	<i>Полное наименование организации</i>	<i>Специализация</i>	<i>Подтверждающий документ, (вид, номер)</i>

Копии подтверждающих документов в приложениях

4. Сертификаты о прохождении практик, стажировок, тестирований, участии в проектах и программах:

<i>№ п/п</i>	<i>Вид программы</i>	<i>Период (срок) участия</i>	<i>Полное наименование принявшей организации</i>	<i>Специализация</i>	<i>Сертификат подтверждающий участие, (вид, номер)</i>

Копии сертификатов в приложениях

5. Журнальные, газетные и фото документы и иные документы, свидетельствующие о личном и коллективных успехах:

<i>№ п/п</i>	<i>Вид публикации, издания</i>	<i>Дата публикации</i>	<i>Выходные данные СМИ, опубликовавших информацию</i>

Копии публикаций и документов свидетельствующие о личном и коллективных успехах в приложениях

6. Список достижений, который, по тем или иным причинам (украдено, утрачено и иные причины) не может быть документально подтвержден.

<i>№ п/п</i>	<i>Наименование достижения</i>	<i>Дата (сроки) реализации</i>	<i>Место участия</i>

2.2. *Жизненный опыт:*

1. Моя автобиография:

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings present.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3. Анализ важнейших событий и эпизодов жизни, оценка их значимости на сегодняшний день.

Наиболее значимые события и их влияние на сегодняшний день:

События средней значимости и их влияние на сегодняшний день:

Незначительные события («мелочи жизни») и их влияние на сегодняшний день:

4. Основные этапы становления личности, факторы, события, люди, повлиявшие на Вас:

Основные этапы становления меня как личность:

Факторы, повлиявшие на меня:

События, повлиявшие на меня:

Люди, повлиявшие на меня:

5. Газетные, кино-, фото, видео и иные документы, свидетельства очевидцев о Вашей жизни и из Вашей жизни:
В случае наличия, прилагаются в приложениях!

6. Характеристики, отзывы, оценки известных (и не только) лиц о вас:

№ п/п	Характеристики, отзывы, оценки	Авторство данной оценки	Дата представления

Копии Характеристик, отзывов, оценок даны в приложениях

7. Отзывы с мест работы, где вы работали и т.п.
В случае наличия, представляются в приложениях!

2.3. Обучение в вузе, профессиональная подготовка:

1. Ваши личные оценки на всех этапах обучения в вузе, комментарии к ним:

№ п/п	Этап	Мой комментарий

2. Любимые предметы, преподаватели, мотивы обучения:

№ п/п	Мои предпочтения
	Мои любимые предметы
	Мои любимые преподаватели
	Мои мотивы обучения

3. Основные периоды и этапы учения:

4. Изменения взглядов на свою будущую профессию, вуз:

5. Список курсовых и дипломных работ, научных статей, иных значимых работ:

№ п/п	Мои отчетные работы	Темы и выходные данные	Результативность работы
Курсовые и дипломные работы			
Научные статьи			

6. Отзывы преподавателей и научных руководителей, руководителей учебных, преддипломных и дипломных практик.
В случае наличия, представляются в приложениях!

7. Список мест прохождения практик и выполненных работ:

№ п/п	Место прохождения практики	Период прохождения	Уровень прохождения, выполненные работы и результат

2.4. Научная деятельность:

1. Список научных работ:

Тематика исследовательских работ (название/ с какого года):

Публикации в течение 20...-20... учебного года:

№ п/п	Название работы (с выходными данными / адресами сайтов)	Уровень (школьный, районный, городской, региональный, областной, республиканский)

2. Научная переписка (при наличии):
В случае наличия, представляется в приложениях!
3. Аннотации к своим работам:
В случае наличия, прилагаются в приложениях!
4. Рецензии чужих научных трудов, монографий, учебников и учебных пособий:
В случае наличия, прилагаются в приложениях!
5. Отзывы на ваши работы,
В случае наличия, прилагаются в приложениях!

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 28 horizontal blue or grey lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines, text, or other markings on the page.

[illegible]

2.5. Курсы по выбору и творческие работы:

1. Список дополнительных и специализированных курсов, оценки, сертификаты, комментарии, приобретенные компетенции:

<i>№ п/п</i>	<i>Наименование дополнительных и специализированных курсов</i>	<i>Мои комментарии</i>	<i>Приобретенные компетенции</i>

В случае наличия, копии сертификатов прилагаются в приложениях!

2. Список или структурированное представление в том или ином виде своих творческих работ, отзывы на них, в том числе в СМИ и др.

<i>№ п/п</i>	<i>Наименование творческой работы</i>	<i>Мнения и отзывы</i>	<i>Представленность в СМИ</i>

ЧАСТЬ 3. **Я В МИРЕ ЛЮДЕЙ**

3.1. Участие в общественной жизни:

Характер вашей общественной активности:

Ваши полномочия и занимаемые посты:

Проекты и программы, в которых участвовали, их результативность:

3.2. Друзья. Любимые люди.

Ваши близкие друзья в вузе и вне его, сфера их занятий, привлекательные черты характера, образ жизни, разделяемые ценности и т.п.:

Родные и близкие люди, их личные качества, интересы, сфера занятий, привлекательные черты, ценностные ориентиры:

Ваши друзья из числа представителей других культур и наций, международные и межкультурные контакты, формы ваших взаимодействий, ваши общие интересы, разделяемые ценности и совместная деятельность:

Мой текущий прогресс по пройденному элективному курсу и тренингам (по каждой из частей пройденного материала) – оформляется дополнительными отчетными материалами в приложения портфолио.

3.3. *Мои кумиры:*

Люди: выдающиеся деятели науки, спорта, культуры и искусства (ученые, артисты, актеры, писатели, спортсмены и др.), политические деятели, являющиеся для вас, в определенном смысле, эталонами жизни и поведения, их портреты и пояснения предпочтений, конкретное описание того, что нравится:

3.4. *Хобби, мои интересы:*

Сфера ваших личных интересов, занятий, хобби (их примеры, иллюстрации, значение в жизни вообще и для будущей профессиональной жизни, в том числе):

ЧАСТЬ 4.
ВЗГЛЯД НА СЕБЯ И В БУДУЩЕЕ

4.1. **«Я»** (взгляд на свое «Я», мотивацию, потребности, сильные и слабые стороны, черты характера, интеллект, потенциал, способности, образ жизни.)

4.2. **«Мои ценности и идеалы»** (то, что вы цените, считаете важным, стремитесь реализовать и достичь, уважаете и бережете).

4.3. **«Мир вокруг меня»** (ваша оценка событий происходящих в мире и вокруг вас (тенденций, открывающихся возможностей, возникающих угроз, трудностей и др.)).

4.4. **«Мои жизненные планы»** (ваше представление о собственной личной миссии (духовной, социальной), жизненных и профессиональных целях, стратегии, планах, способах, средствах и сроках их достижения и реализации и др.).

4.5. **«Мой девиз»** (ваш девиз, кредо жизни и кредо на данном этапе Вашей жизни).

ЧАСТЬ 5.
ЗАКЛЮЧЕНИЕ

5.1. *Важнейшие аспекты и характеристики Вашей личности:*

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

5.2. *Наиболее важные развитые и развиваемые компетенции:*

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

5.3. *Важнейшие аспекты полученного и получаемого опыта:*

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

5.4. *Основные направления взаимодействия с окружающим обществом и стратегия дальнейшего саморазвития и личностной эволюции:*

Направления:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Стратегии:

1. _____
2. _____
3. _____

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Положение

О студенческом клубе «Do-star»

1. Общие положения
2. Цель и задачи
3. Основные функции
4. Организационная структура клуба
5. Члены клуба, их права и обязанности.

1. Общие положения

1.1. Студенческий клуб “Do-Star” (далее Клуб) – это форма общественной деятельности студентов, подотчетная Деканату Факультета, по реализации функций организации творческой деятельности, социально-культурного и интеллектуального развития студенческого коллектива.

1.2. В своей деятельности Студенческий клуб руководствуется Конституцией Республики Казахстан, законодательством Республики Казахстан, Уставом Университета и Положением о Студенческом клубе.

1.3 Положение о Клубе, его изменение и (или) дополнение утверждается решением Совета Клуба с согласования с Деканатом Факультета.

2. Цель и задачи

2.1. Основной целью деятельности Студенческого клуба являются создание и укрепление связей между студенчеством и администрацией Факультета и разностороннее развитие студенческих инициатив согласно приоритетным направлениям воспитательной работы Факультета.

2.2. Задачами, поставленными перед Студенческим клубом, являются:

- Воспитание гражданственности и патриотического духа у студентов, любви к своей Родине – Республике Казахстан, уважения к Государственным Символам РК, почитания народных традиций;
- Формирование у студентов ответственного и творческого отношения к общественной жизни в Университете в целом и на Факультете в частности;
- Развитие таких качеств как: компетентность, ответственность, целеустремленность, этичность, толерантность, креативность, стремление к самосовершенствованию;
- Выявление научного потенциала студентов;
- Поддержка информированности студентов о деятельности Клуба.

Деятельность Клуба основывается на принципах:

- приоритета исторических и культурных ценностей Республики Казахстан;
- нравственности и духовного развития;
- формирования патриотизма и толерантности;
- формирования гражданственности.

3. Основные функции

3.1. Исходя из целей и задач, Клуб выработал следующие два направления своей деятельности:

- Информационно-интеллектуальное направление, специализирующееся на организации различных интеллектуальных и логических игр, мероприятий интеллектуального характера, развивающие кругозор и мировоззрение студентов, и др. и информационное обеспечение студентов о деятельности Клуба и прочих событиях студенчества Факультета;
- Воспитательно-организационное направление, занимающееся организацией и проведением различных праздничных и культурно-массовых мероприятий, творческих вечеров, встреч с интересными знаменитыми людьми, несущих воспитательный и культурно-развивающий характер.

3.2. Студенческий клуб может осуществлять иную деятельность, не противоречащую целям и задачам, обозначенным в данном Положении с предварительного согласования и одобрения деканата Факультета.

4. Организационная структура клуба



4.1. Высшим органом управления Клуба является Совет Клуба (далее Совет). В Совет, согласно организационной структуре клуба, входят Президент Клуба, его заместители по двум направлениям, Старостат и Актив Клуба. Члены Совета принимают все решения относительно деятельности Клуба.

4.2. Клуб возглавляет Президент, который избирается из числа действующих вице-президентов открытым голосованием на собрании Совета сроком на 1 год. При избрании Президента клуба на собрании должно присутствовать не менее 2/3 членов Совета. Президент клуба считается избранным, если за него было подано не менее 51% голосов от числа присутствующих. Президентом Клуба может являться только студент старших курсов (студенты 2, 3, 4 курсов).

Президент Клуба:

- направляет и координирует деятельность членов Клуба,

- обладает правом решающего голоса в обсуждении спорных вопросов, касающихся работы клуба,
- обеспечивает выполнение решений собрания Совета,
- определяет круг обязанностей вице-президентов, членов Старостата и Актива Клуба;
- ответственен за ведение отчетной документации клуба,
- подотчетен Декану Факультета.

4.3. Направления Клуба возглавляются вице-президентами, которые избираются из числа действующих членов Совета; назначаются по итогам голосования, проводимым согласно схеме избрания Президента Клуба.

Вице-президенты:

- уполномочены назначать ответственных лиц за проводимые мероприятия и следить за их своевременным исполнением,
- уполномочены вести рейтинг членов клуба, оценивая активность участия в мероприятиях каждого из них,
- обязаны следить за выполнением установленного плана работы направления,
- имеют решающее право голоса в принятии решений в рамках работы направления.
- обязаны обращаться к Президенту клуба при возникновении спорных моментов в работе направления,
- ответственны за ведение отчетной документации направления клуба.

4.4. Члены старостата (старосты учебных групп) осуществляют связь Студенческого клуба с учебными группами и прочие, возлагаемые обязанности.

4.5. Член Клуба:

- Имеет право принимать участие на заседаниях Клуба по вопросам, затрагивающим интересы студентов;
- Вносить предложения относительно деятельности Клуба и принимаемых решений.
- При активном участии во всех, организуемых клубом, мероприятиях войти в состав Актива Клуба

4.6. Заседания Совета Клуба проводятся еженедельно. Заседания Студенческого клуба с участием всех членов Клуба проводятся не реже 1 раза в месяц (в первую пятницу каждого месяца в 17:00). Срочные заседания Клуба проводятся с составом Совета Клуба, с предварительным оповещением всех членов Совета Клуба за один день до заседания. Все решения, принятые на заседании Совета, оформляются Протоколом.

5. Члены клуба, их права и обязанности.

5.1. Члены Клуба обладают всеми правами и обязанностями, с которыми связано членство в Клубе, и которые определены учредительными документами и решениями руководящих органов Клуба.

5.2. Члены Клуба равны в отношении их прав и обязанностей перед Клубом.

5.3. Члены Клуба имеют право:

- участвовать в принятии решений на Заседании Клуба с правом одного голоса;
- получать информацию о деятельности Клуба;
- вносить на рассмотрение руководящих органов Клуба предложения и замечания по вопросам, относящимся к деятельности Клуба, его органов управления и членов;
- пользоваться на приоритетных условиях информационной базой Клуба, а также участвовать в проводимых Клубом мероприятиях;
- по своему усмотрению выходить из Клуба, с написанием заявления о выходе из клуба с указанием причин ухода.

5.4. Члены Клуба обязаны:

- соблюдать требования Положения Клуба и правила внутреннего распорядка Клуба;
- строить отношения с руководящими органами Клуба и членами Клуба на основе взаимного уважения;
- содействовать деятельности Клуба и не допускать действий, способных нанести ущерб престижу Клуба, его практической деятельности, а также профессиональной солидарности членов Клуба;
- предоставлять руководящим органам Клуба по их запросу справочно-информационные данные о деятельности своей группы или направления.