

ISSN 2075-3500

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2009

№ 3 (11)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*),
доктор педагогических наук, профессор;
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*),
доктор педагогических наук, профессор;
И.М. Шеина, кандидат филологических наук, профессор, ректор РГУ имени
С.А. Есенина; А.П. Лиферов, доктор педагогических наук, профессор, дей-
ствительный член РАО, президент РГУ имени С.А. Есенина; Ю.И. Лосев, док-
тор исторических наук, профессор; В.А. Беляева, доктор педагогических наук,
профессор; М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-
корреспондент РАО; Л.К. Гребенкина, доктор педагогических наук, профес-
сор; Е.Н. Горохова, кандидат психологических наук, доцент; М.А. Лукацкий,
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; А.В. Ре-
принцев, доктор педагогических наук, профессор; Д.В. Сочивко, доктор пси-
хологических наук, профессор; А.Н. Сухов, доктор психологических наук,
профессор; Н.А. Фомина, доктор психологических наук, профессор

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77—26634 от 29 декабря 2006 г.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 25-89-54, 45-20-36

© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2009

© «Психолого-педагогический поиск», 2009

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Бим-Бад Б.М., Егорова Л.И. Мир постепенно окружает нашу школу	6
Корнетов Г.Б. Педагогическое образование: идеал демократического учителя	15
Репринцева Е.А. Трансформация современной игровой культуры молодежи: диалектика вечного и временного	30
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Лиферов А.П. Непрерывное образование — ведущий фактор формирования «экономики знаний»	38
Кудинов В.А. Информатизация современного профессионального образования на основе технологий управления знаниями	47
Смирнова Е.А. Характеристика модели поэтапного формирования коммуникативной компетентности у студентов в процессе общей и профессиональной подготовки	56
Стручаева Т.М. Проблема содержания и оценки качества образования на этапе бакалаврской и магистерской подготовки по педагогике начального образования	61
ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА	
Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание?	71
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА	
Вершинина Л.В. «Регулятивная идея» формирования ценностного сознания будущего учителя (философский уровень методологии)	80
Герасименко С.Л. Организация коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов в контексте компетентностного подхода	87
Башманова Е.Л. Социально-стратификационный подход в педагогике: предпосылки формирования, содержание и принципы	95

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Завражин С.А. Матримониальные установки и представления студентов вузов 105

Прохоров А.В. Реалистичность педагогического исследования саморазвития человека 109

Шаповалова Н.В. Особенности постановки и решения жизненных задач молодежи 113

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА

Загумённых Н.А. Психологические проблемы формирования индивидуального стиля деятельности учителя 121

Кучерова О.Е. Социально-педагогическая работа с учащимися-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве 125

ТЕОРИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Башкирева Т.В. Проблемы психодиагностики половозрастных особенностей одаренности у детей 6—7 лет 131

Шильцова Ю.В. Некоторые вопросы организации деятельности по формированию асертивного поведения старших дошкольников как выражения их социальной адаптивности 138

НАШИ АВТОРЫ 146

CONTENT 149

Информация авторам 154

К ЧИТАТЕЛЮ

Среди многих задач, решение которых необходимо для успешного выхода из экономического кризиса, важнейшими являются укрепление государственной власти и развитие демократических основ общественного устройства. Неокрепшая демократия выступает против коррупции, но неясно, как обеспечить в структуре государственного управления единство целей и конкретных действий, без чего невозможно движение вперед. В этих условиях педагогика обращается ко всему спектру проблем, объясняющих ее содержание и характер, направленность на решение перспективных и первоочередных задач, уточнение системы демократических ценностей. В этом поиске авторский коллектив журнала продолжает развивать идеи неразрывного единства в педагогике исторического и теоретического знания, дальнейшей демократизации педагогической науки, интегрального воспитания подрастающих поколений.

В современной противоречивой системе образования преобладают традиционные подходы, не ориентированные на становление свободной, нравственной и творческой личности. Поэтому сегодня мы катастрофически теряем, начиная с дошкольного детства, одаренных детей — национальное достояние любой страны. В предлагаемом номере журнала дается оценка интегративного учебного предмета «Окружающий мир», базирующегося на идеях Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Занкова и др. и вошедшего трудами Н.Ф. Виноградовой и её единомышленников в современную начальную школу. Теоретические основы, принципы, цели, содержание, методы и организация данного предмета заслуживают их экстраполяции на все отечественное образование. Для нас особенно важны его положения о единстве интеллектуального и нравственного воспитания, об учении нравственному только нравственными способами, о стремлении к лучшему будущему, желании совершенствовать жизнь.

«Открытая трибуна» номера посвящена одной из самых злободневных государственных проблем — коррупции в обществе. Педагогика не может оставаться в стороне от этой проблемы. Противоречивость самой жизни отражается и на образовательных системах. Человек, входящий с помощью образования в мир культуры, одновременно приобретает стереотипы послушания и подчинения, конформизма и безответственности в поведении и принятии решений. Коррупционность порождается и взращивается невнятной существующей общественной морали, ее дуализмом, очевидным преобладанием социальной позиции, красноречиво выраженной в расхожем выражении «у каждого своя мораль». При отсутствии единой общественной морали нет и не может быть общей универсальной системы нравственных норм.

Антикоррупционный стандарт поведения личности формируется путем выработки в растущем человеке устойчивой привычки добиваться в жизни всего самостоятельно, за счет собственных усилий, собственного труда. Сегодня такой образ жизни, такую социальную позицию исповедуют лишь очень немногие граждане. Решить эту проблему без нравственного оздоровления общества невозможно. Определенный пессимизм должен быть побежден верой в возможность торжества подлинно демократических ценностей, в огромные преобразующие возможности образования, которые пытался показать еще великий социалист-утопист Р. Оуэн в своих знаменитых социально-педагогических экспериментах.

А.А. Романов



Философия образования

Б.М. Бим-Бад, Л.И. Егорова

МИР ПОСТЕПЕННО ОКРУЖАЕТ НАШУ ШКОЛУ

Рассмотрены теоретические основы, принципы, цели, содержание, методы и организация интегративного учебного курса для начальной школы «Окружающий мир», а также перспективы его дальнейшей разработки. Данный комплект представлен как одно из самых значительных достижений современной отечественной педагогики, требующее серьезного научного осмысления с целью адаптации его идей к старшим звеньям общеобразовательной школы.

философия образования, наука, учебный предмет, соотношение, познавательный интерес, развивающее обучение, реальный мир, связь, деталь, начальная школа, педагогика Н.Ф. Виноградовой, тенденции развития образования.

Трудами Натальи Федоровны Виноградовой, ее соратников и единомышленников в нашу сегодняшнюю начальную школу прочно вошел интегративный учебный предмет «Окружающий мир»¹.

Теоретические основы, принципы, цели, содержание, методы и организация этого курса, во многих отношениях замечательные, заслуживают их экстраполяции на все образование, разумеется, в модификациях, соответствующих возрасту учащихся.

Научные истоки педагогики Виноградовой. Образовательная теория Н.Ф. Виноградовой, как и вся ее колоссальная практика, покоится на трех «китах» — идеях Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци и Л.С. Выготского.

Виноградова опирается на те положения Коменского, актуальность которых блестяще доказал Жан Пиаже:

«Коменский гениально прав, уверяя, что на каждом из различных уровней развития (младенчество, детство, пубертатный возраст, юность) необходимы одни и те же формы знания. Ибо они соответствуют перманентным потребностям; различие между этими уровнями заключено, главным образом, в способе, которым

¹ Виноградова Н.Ф. Проект «Начальная школа XXI века»: Концептуальные основы построения учебно-методического комплекта для первого звена школы. М. : ВентанаГраф, 2000. С. 31; Виноградова Н.Ф. «Окружающий мир » в начальной школе: беседа с будущим учителем : учеб. пособие. М. : Academia, 1998. 133 С.

эти формы знания переформулируются. Учить надо одним и тем же вещам, но по-разному»¹.

Речь идет о последовательном переструктурировании одного и того же общего знания от этапа к этапу (например, от действия по простому предъявлению — до действия по рефлексии). Это соответствует системе последовательного развития, рассматриваемой современной генетической психологией.

Слова и вещи в одно и то же время должны быть представлены в учении человека. И начинать надо с вещей.

Восприимчивость — основа воспитуемости и обучаемости. Образы — информация чувств. Естественный ход развития начинается с действия и продолжается в рефлексированном действии.

Учение Коменского о спонтанности предполагает одновременность потребности и интереса (аффективная мотивация) и функциональной практики как источника знания.

Истинная мера активности обучения (которая так же редкостна сегодня, как и в XVII веке) есть способ, которым представлена истина. Нет активности, если идея воспринята только благодаря авторитету взрослого; активность — это переоткрытие или переконструирование истины посредством внешнего или внутреннего умственного действия, заключающегося в эксперименте или самостоятельном рассуждении.

Правила для ума: действуй постепенно, все проверяй сам, не отрекайся от себя перед лицом авторитета, действуй самостоятельно. Такие идеи интеллектуального воспитания идут рука об руку с нравственным воспитанием. Это еще и формирующий эстетический интеллект. Учиться нравственности можно только нравственными способами. Помогает не только пример взрослого, но и соревнование и групповая игра.

Иногда Коменского упрекали в пренебрежении индивидуальностью. Но это неправда: он придает огромное значение спонтанности, интересу, самостоятельности, проверке, самосовершенствованию.

Из Песталоцци Виноградова берет две основополагающие идеи:

1. Развивающая сила обучения — это жизненно необходимые знания о действительности, в которой ребенок живет и трудится, которую он стремится понять (это стремление стимулируется воспитанием); знания, побуждающие к жизни, формирующие способность теоретического, творческого мышления. Метод Песталоцци предполагает обучение взгляду на привычное и известное как на новое, подлежащее исследованию («остранение» привычного). Это путь к способности удивляться, залог интереса к познанию и свободного формирования новых понятий. Песталоцци учит нас учить детей видеть вещи, с которыми они имеют дело повседневно, иными, чем они представлялись прежде. Это необходимо и для того, чтобы у них возникла мысль о лучшем, появились идеалы, мечты: без них нет совершенствования жизни. В противном случае человек принимает случайное, каждодневное за вечное и неизменное, привычное — за закономерное и единственно возможное. Познание начинается с действия, а развивающее

¹ Piaget, J. The significance of John Amos Comenius at the present time // John Amos Comenius : In commemoration of the third centenary of the publication of Opera Didactica Omnia: 1657 — 1957. Paris : Unesco, 1957. P. 11 — 31.

обучение — с созерцания, т.е. с активного творческого познания идеальных объектов, исходных начал, основ познания.

2. Созерцание распространяется на самого учащегося и превращается в рефлексию — осознание своих познавательных, трудовых, нравственных действий. Без рефлексии нет ясных понятий, духовная жизнь человека остается туманной, примитивной. Открыв искусство управлять рефлексией, Песталоцци нашел действенные способы творческого воспитания. Благодаря этому его развивающее обучение стало профилактикой автоматичности, инерционности мышления и поведения, когда «ум поднимается от смутных чувственных восприятий к четким понятиям».

Н.Ф. Виноградовой осмыслены и «взяты на вооружение» педагогический компонент учения Выготского о ближайшей зоне развития детей и достижения его школы в области развивающего обучения. Так, вслед за Выготским первым условием социальной ситуации развития Виноградова считает знакомство детей с различными типами поведения в обществе (идея экзemplярности обучения).

В курсе «Окружающий мир» его авторами также воплощены в жизнь положения К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, других знатоков и разработчиков природосообразного и культуросообразного школьного дела.

Многие положения Н.Ф. Виноградовой, которые она рассматривает в качестве специфики только начальной школы, имеют общепедагогическое значение. На самом деле их не просто заслуживает, а остро в них нуждается вся общеобразовательная школа наших дней.

Из дальнейшего изложения (часто даже почти цитирования) методического пособия по этому курсу¹ вы увидите, в какой степени оно приложимо к любому типу общего образования.

Что дает школьникам окружение их реальным миром? Постоянно наблюдая явления окружающего мира и находясь во взаимодействии с его предметами и объектами, школьник не только приобретает чувственный опыт, но и развивает умения анализировать, устанавливать связи и зависимости, обобщать наблюдаемое и делать выводы, а значит, становится умнее, сообразительнее, любознательнее. Вместе с тем воспитывается логичность, развиваются правильная речь и воображение.

В процессе ознакомления с окружающим миром довольно легко создавать ситуации удивления, вопроса, предположения, предвидения, которые становятся основой для появления мотива получения знаний и приобретают особое значение для развития логического мышления и связной речи (рассуждения). Школьники ставят и решают проблемные задачи, применяют логические операции, проводят сравнения, классификации, находят причинные зависимости и пр.

С развитием мышления тесно связано и формирование коммуникативных умений: участия в диалоге, в совместном обсуждении проблемы, построения связного повествования и др.

Изучение окружающего мира не только затрагивает область умственного развития, но и способствует нравственному становлению личности, формированию гуманного отношения ко всему живому.

¹ Виноградова Н.Ф. «Окружающий мир»...

Возникающие при этом ситуации удивления определяют эмоциональное отношение к рассматриваемому объекту. Эмоции здесь выполняют ориентирующую и регулирующую роль. Разнообразие, яркость, динамичность объектов окружающего мира влияют на устойчивость эмоциональных впечатлений, а взаимосвязь между эмоциональным и познавательным становится условием развития эстетических чувств.

Школьник учится взаимодействовать с другими людьми, понимать самого себя и управлять своим поведением.

У него укрепляется желание правильно применять полученные знания, объективно оценивать свое поведение в социальной и природной среде, сравнивать его с образцовым. Именно уроки окружающего мира позволяют перевести знания в самостоятельную деятельность: труд на природе, помощь сверстнику, проявление внимания к взрослому и др.

Благодаря исследованию окружающего мира легко и естественно вводятся элементы научного метода: наблюдение, эксперимент, моделирование и др.

Растущий человек расширяет кругозор и приобретает опыт. Этот процесс включает в себя ознакомление с культурными ценностями, общественными идеями и идеалами общества.

Наряду с этим растущий человек постепенно приобретает способность к саморегуляции, которая выражается в умении соотносить личное с общим, индивидуальное с общественным и в возможности оценивать свое взаимодействие с окружающей действительностью.

Впрочем, добавим мы, вполне взрослым людям тоже показаны любознательность, самостоятельность, наличие своих взглядов и суждений, неприятие чужого мнения без доказательств.

Школьник начинает находить свое место в мире человеческих отношений, любая его деятельность приобретает личностный характер и начинает оцениваться им с точки зрения существующих общественных эталонов.

Отличительная черта любого школьника — интерес к окружающему миру, потребность в приобретении новых знаний не только о предметах, которые его непосредственно окружают, но и довольно абстрактных. Его интересуют «философские проблемы»: о жизни и смерти, о детстве и старости, о строении вселенной и т.п.

Особенно подчеркивает Н.Ф. Виноградова такую психологическую особенность школьника, как целостное восприятие мира. Здесь ее позиция согласуется с одним из главных положений Владимира Федоровича Одоевского: «В обширном каталоге наук, собственно, нет ни одной, которая бы давала нам определительное понятие о цельности предмета; возьмите человека, животное, растение, малейшую пылинку; науки разорвали их на части: кому досталось их химическое значение, кому идеальное, кому математическое и пр., и эти искусственно разорванные члены названы специальностями; говорят, что у нас были когда-то, в незапамятные времена, профессора первого тома, второго; для того, чтобы составить цельное понятие о каждом из сих предметов, необходимо собрать их все разорванные части, доставшиеся на долю разным наукам; для свежего, не испорченного никакою схоластикой детского ума нет отдельно ни физики, ни химии, ни астрономии, ни грамматики, ни истории и пр. и пр.

Ребенок не будет вас слушать, если вы заговорите самым систематическим путем отдельно об анатомии лошади, о механизме ее мускулов, о химическом превращении сена в кровь и тело, о лошади как движущей силе, о лошади как эстетическом предмете, — дитя — отъявленный энциклопедист; подавайте ему лошадь всю, как она есть, не дробя предмета искусственно, но представляя его в живой цельности, — в том вся задача педагогики, донныне нерешенная.

Чтобы удовлетворить этому строгому, неумолимому требованию, мало отрывочных, так сказать, литературных, или неправильно называемых общих знаний, а надобно, как говорят французы, *mettre la main à la pâte* (опустить руку в тесто) и только тогда можно говорить с детьми языком для них понятным»¹.

Н.Ф. Виноградова справедливо утверждает целесообразность изучения школьником окружающего мира с помощью интегрированных предметов. Предмет «Окружающий мир» — интегрированный курс, раскрывающий тесные связи между познанием природы и социальной жизни, взаимозависимости в системе «человек—природа—общество».

Так, при изучении темы «Как человек воспринимает окружающий мир» школьники узнают о значении в жизни человека и строении органов зрения, слуха, обоняния, вкуса, осязания, о правилах бережного отношения к ним. Это знания биологические, анатомические, медицинские. Но одновременно дети обсуждают и вопросы взаимодействия ощущений с высшими чувствами, возникающими в процессе жизни индивида в человеческом обществе (текст так и называется — «От эмоций к чувствам»), возможности управлять своими чувствами (текст «Учитесь властвовать собой!»).

Интеграция затрагивает не только общий подход к отбору содержания в системе «человек — природа — общество», но и более частные составляющие этой системы: «человек — предметный мир», «человек — другие люди», «человек и его самость», «человек — художественные образы», «человек — природа» и др.

Почему приобретенные знания не всегда становятся для школьника руководством к действию? Одна из причин такого явления в том, что часто предоставляемое ребенку знание является для него неактуальным, он не понимает, где можно применить это знание, зачем нужно выполнять данное правило.

Авторы курса «Окружающий мир» идут «от ребенка», ставят его в центр педагогического процесса. Это побуждает отбирать такие знания, без которых его нормальная жизнь на том или иной возрастном этапе невозможна. Такой подход означает отбор наиболее актуальных для ребенка этого возраста знаний, необходимых для его индивидуального развития, а также для успешного последующего обучения.

А какие знания можно назвать актуальными? Такие, которые помогают ребенку без вреда себе и окружающим уже сегодня, а не только в будущем, существовать в современном мире.

Наряду с общепринятыми образами и фактами педагогика Н.Ф. Виноградовой предусматривает в качестве важнейших еще два продуктивных элемента образования — связь и деталь.

Связь. Выделение и понимание связей в окружающей действительности как способ формирования логического мышления. Взаимозависимость существо-

¹ Одоевский В.Ф. Русские ночи. М. : Наука, 1975. Сер. Литературные памятники.

вания и развития неживой и живой природы. Процессы взаимодействия в природе живых организмов. Зависимость существования человека от природной и социальной среды. Взаимоотношения людей.

Деталь. Весьма важны конструктивные детали при составлении характеристики, в портретной зарисовке, описании явления. Это характерные особенности объекта, отличающие его от других. Выбор деталей при ознакомлении школьника с миром важен еще и потому, что нетренированное восприятие фиксирует несущественные, случайные детали, которые отвлекают учащегося от познания сущности объекта, мешают формированию понятия.

Почему одни школьники всегда активны и с удовольствием выполняют задания, а другие скованны и равнодушны к учению? Можно ли так организовать процесс обучения, чтобы у всех детей поддерживались высокая познавательная активность и интерес? Нужно ли специально развивать познавательный интерес школьников?

Многие десятилетия основными методами обучения при ознакомлении с природой и социальным миром были рассказ учителя и работа с текстом учебника. Дети слушали, читали, отвечали на вопросы, запоминали и воспроизводили текст. Что в этом плохого? Зачем придумывать новые методы обучения, усложняя жизнь и учеников, и учителя?

Дело вот в чем, — разъясняет Н.Ф. Виноградова, — познавательная деятельность начинается с ориентировочно-исследовательской, основное значение которой заключается в обследовании изучаемого предмета, в получении разнообразной информации, необходимой для существования человека в среде обитания и решения различных практических задач, которые он ставит перед собой. Можно сказать, что ориентировочно-исследовательская деятельность есть первое проявление любознательности, познавательного интереса индивида, его попытка взаимодействовать с окружающим миром.

Познавательная деятельность, как и всякая другая, всегда имеет цель, средства достижения, состоит из процесса преобразования предмета и результата. Для развития умений школьников познавать мир необходимо учить их определять цель познания, находить средства, которые помогут быстро и легко справиться с поставленными задачами, соотнести с ними процесс своей деятельности, а также оценить полученный результат. Учитывая особенности познавательной деятельности, школьник должен ответить на ряд вопросов: «Какие знания и умения необходимы мне для выполнения данной задачи?», «Какими знаниями и умениями я обладаю?», «Какие знания и умения мне необходимо приобрести?».

Что такое познавательный интерес? Это избирательная направленность на отдельные объекты окружающего мира, связанная с положительно-эмоциональным отношением, познавательной активностью и волевым усилием субъекта. Интерес к окружающему миру является одним из видов общественного интереса, он проявляется в желании познавать различные стороны окружающего мира, использовать разные способы, чтобы узнавать новое, оценивать полученные сведения, выражать свое отношение к изучаемому объекту в различной деятельности: в высказываниях, рисунках и пр.

Здесь у Н.Ф. Виноградовой обнаруживается влиятельный единомышленник — Вильгельм Дильтей, который, как известно, дал импульс развитию так

называемой «дидактики переживаний» (переживание — внешнее выражение — понимание), противопоставив ее традиционной «дидактике представлений» (созерцание — мышление — действие).

Апперцепция. Для появления у школьников в процессе учебной деятельности живого познавательного интереса необходимо использовать уже имеющийся у них опыт, те знания, которые они получили в процессе жизни стихийным путем (в семье, через средства массовой информации, книги и пр.). Собственная позиция ребенка («я уже что-то об этом знаю»), стремление к самостоятельной деятельности («хочу сам»), желание рассуждать («я думаю, что...») играют особую роль в углублении познавательного интереса, развитии его широты и устойчивости.

В соответствии с этой позицией в учебниках «Окружающего мира» представлена рубрика «Вспомни: это ты уже знаешь», работа с которой направлена на выявление жизненного опыта детей, оживление их впечатлений и установление истинности их знаний.

Нередко возникновение интереса к окружающему миру у школьников связано не с наличием знания, а с его отсутствием. Интерес возникает на основе ориентировочной реакции. Отсюда вытекает обязательность новизны, «неузнаваемость» содержания, невозможность решить учебную задачу «с ходу». С этой целью в учебниках предлагаются два вида работ: во-первых, использование полученных знаний в разнообразных нестандартных ситуациях (задания в рабочих тетрадях, задания по выбору, рубрика «Соображалки», или трудная задача; во-вторых, ознакомление с дополнительным материалом (рубрики «Этот удивительный мир», «Жил на свете человек», «Путешествие в прошлое»).

Концентрический учебный план, не соединенный с линейным, имеет свои недостатки. Их надо нейтрализовать. Н.Ф. Виноградова предлагает, чтобы не наступил «эффект надкусанного яблока», когда у детей создается впечатление, что они слышат уже слышанное, видят уже виденное, читают уже прочитанное раньше, давать дополнительный материал. Его цель — поддержать и углубить познавательный интерес школьников к данным объектам природы.

Необходимо поддержать любую инициативу, самостоятельность ученика, его стремление к индивидуальному выбору задания, партнера по деятельности, способа выполнения задания.

Элементы метода проектов. Наблюдения и эксперименты. С учетом важности расширения опыта школьников и необходимости связи обучения с жизнью в программе Н.Ф. Виноградовой приводится перечень экскурсий и практических работ.

Элементы метода проектов заложены также в рабочих тетрадях к учебникам «Окружающий мир». В рабочих тетрадях представлены разноуровневые задания, которые ученик может выбрать по собственному желанию. Многие задания рабочих тетрадей можно выполнять в парах, небольших группах, в которые дети объединяются по своему желанию.

Логические задачи на уроках окружающего мира. Если вы перевернете учебники курса «Окружающий мир» и рабочие тетради к ним, то увидите много разнообразных логических задач. Это упражнения на сообразительность, на умение использовать знания в нестандартной ситуации. Логическая задача ставит де-

тей в ситуацию, когда они должны сравнивать, обобщать, делать выводы, анализировать.

Логические задачи могут быть самые разнообразные. Самый простой вид — загадки. Разновидность загадки — речевая логическая задача. Это рассказ-загадка, ответ на который возможен только в том случае, если дети осознали определенные связи и закономерности в окружающем мире, увидели их отражение в содержании логической задачи.

Любое литературное художественное произведение представляет собой таковой рассказ-загадку, поскольку всегда требует решить так называемую читательскую задачу.

Н.Ф. Виноградова рекомендует учителям в процессе решения логических задач создавать атмосферу поиска, дискуссии. «Предложите школьникам выдвинуть различные гипотезы, то есть предположить, какой результат может быть получен. Обратите внимание на то, что предположений может быть много, то есть часть из них окажется недостоверной. Но это и очень хорошо, ведь «только в споре рождается истина». Чтобы дети не боялись высказывать неверные гипотезы, можно применять такой прием: задавая вопрос, предложите при ответе использовать один из двух сигналов — красный круг («не уверен, могу ошибиться, приглашаю к дискуссии») или зеленый квадрат («уверен, могу доказать»).

Творческие задания при изучении окружающего мира. Н.Ф. Виноградова исходит из того, что «воображение — это привычка к собственным решениям, открытиям, поиску, это отход от образца и работа по собственному замыслу, создание нового образа, которого до сих пор в сознании не было».

«Многие учителя убеждены в том, что для обучения необходимо не воображение, а восприятие, память, мышление, речь. «Школа должна научить не фантазировать, а мыслить. Можно, конечно, развивать и творчество, но это — необязательный результат обучения» — так рассуждают сторонники этой точки зрения. Поэтому основным методом обучения в современной школе является образец, а работа учащихся строится в основном на подражании, исполнительстве, инструкции учителя. Такая позиция для многих школьных работников удобна — с конформистами легче работать, чем с критически настроенными личностями, которые все подвергают сомнению, спорят, высказывают собственное мнение».

Но воображение необходимо, доказывает Н.Ф. Виноградова, чтобы развивать способность человека переносить функции одного предмета на другие, не обладающие ими. Воображение определяет наличие у человека способности видеть целое раньше, чем части. И, наконец, воображение развивает способность идентифицировать, то есть ставить себя на позицию другого человека (предмета), что является предпосылкой формирования ролевого поведения.

Для развития воображения, которое так необходимо для эффективного обучения, особенно важна игровая деятельность. Особенность ее в том, что ребенок сам строит игру, а руководство со стороны взрослого может быть принято, а может быть отвергнуто, если оно навязывается.

Ребенок сам распоряжается взятой на себя ролью, устанавливает правила игры и взаимоотношения с партнерами, развертывает сюжет игры и заканчивает его тоже по своему желанию. Отсюда и необходимость использования в обучении

ролевой игры. Именно эта игра способствует развитию воображения, творческого мышления, коммуникативных умений.

К.С. Станиславский призывал актеров учиться играть у детей, доходить в искусстве до правды и веры детей в играх.

Уроки окружающего мира особенно ценны для развития ролевой игры, а значит, воображения. Именно они являются благодатной почвой для разыгрывания детьми различных ролей — реальных и вымышленных персонажей, «оживших» предметов.

Во внеклассной творческой деятельности школьников особенно полезной считает Н.Ф. Виноградова подготовку и издание журналов. Она ссылается на журнал Царскосельского лицея «Неопытное перо», который издавали А.С. Пушкин и А.А. Дельвиг, детский журнал А.А. Блока «Вестник», рукописный журнал «Зеркало» Республики Шкид и устные журналы, которые организовывал в подмосковном Переделкине К.И. Чуковский, и отмечает, что «издательская деятельность», которой будут заниматься ученики, не только закрепит в необычной форме полученные ими знания, но и разовьет стремление к творчеству, самостоятельности, инициативе. Дети самостоятельно могут «издавать» журналы, газеты, книги, рисовать, писать стихи, рецензировать творческие работы своих одноклассников, составлять отзывы о прочитанных книгах, рассказывать интересные истории из своей жизни.

Научные разработки, равно как и учебно-методический комплект для начальной школы Натальи Федоровны Виноградовой и ее команды, представляют собой одно из наиболее крупных достижений современной отечественной педагогики. Их благотворное значение выходит далеко за рамки первого звена школы. Они заслуживают самого серьезного научного осмысления с целью адаптации к старшим звеньям общеобразовательной школы.

Список использованной литературы

1. Виноградова, Н.Ф. Проект «Начальная школа XXI века»: Концептуальные основы построения учебно-методического комплекта для первого звена школы [Текст] / Н.Ф. Виноградова. — М. : ВентанаГраф, 2000.
2. Виноградова, Н.Ф. «Окружающий мир» в начальной школе: беседы с будущим учителем [Текст] : учеб. пособие для студентов отд-ний и фак. нач. кл. средних и высш. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Виноградова; Психологический ин-т Российской акад. образования. — М. : Academia, 1998. — 133 с.
3. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир: Методика обучения: 1—4 классы [Текст] / Н.Ф. Виноградова. — М. : ВентанаГраф, 2005. — 240 с.
4. Одоевский, В.Ф. Русские ночи [Текст] / В.Ф. Одоевский. — М. : Наука, 1975. — Серия "Литературные памятники".
5. Piaget, J. The significance of John Amos Comenius at the present time [Text] / J. Piaget // John Amos Comenius In commemoration of the third centenary of the publication of Opera Didactica Omnia: 1657 — 1957. — Paris: Unesco, 1957. — 183 p. — P. 11 — 31.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИДЕАЛ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО УЧИТЕЛЯ

Рассматривается деятельность демократического учителя как создателя педагогически целесообразного пространства развития школьника, обеспечивающего и полноценную реализацию его собственного потенциала, и эффективное взаимодействие с другими людьми в решении жизненно важных задач. Утверждается, что педагогическое образование, решая общую задачу модернизации школы, должно ориентироваться на подготовку демократического учителя, способного сфокусировать свое внимание на ребенке во всех его социальных связях и проявлениях, понять и принять его таким, какой он есть, постоянно развиваться вместе с ним и усваивать опыт педагогического взаимодействия.

педагогическое образование, идеал учителя, демократический учитель, гуманная педагогика, конфликтологическая культура учителя.

Со второй половины 1980-х годов в нашей стране усиленно пропагандируются ценности гуманной педагогики, декларируется необходимость тотальной демократизации образования, внедрения личностно ориентированных технологий воспитания и обучения. Однако и в семье, и в детском саду, и в школе по-прежнему с завидным упорством воспроизводятся авторитарные педагогические отношения. Непререкаемой истиной считается, что родитель, воспитатель, учитель всегда правы. От детей требуется безусловное повиновение. Идеальный ребенок — это ребенок удобный, т.е. послушный и прилежный. В педагогический вуз приходят молодые люди, уже обремененные, «испорченные» стереотипами авторитарной педагогики, пронизывающими весь опыт их предшествующей жизни, опыт их взросления. Эти стереотипы, несмотря на демократическую фразеологию, пронизывают учебный процесс и в учреждениях педагогического образования, подготавливая будущих учителей и воспитателей к авторитарному взаимодействию со своими питомцами.

Не может реализовывать максимы демократической педагогики человек, на протяжении всей своей предшествующей жизни и в семье, и в детском саду, и в школе находящийся в положении жестко формируемого объекта воспитания; человек, который не обладает внутренней свободой, не способен принимать самостоятельные ответственные решения; человек, убежденный в том, что учитель-воспитатель всегда прав, а ученик-воспитанник обязан безропотно выполнять все его указания.

Эту проблему педагогическое образование должно признать и найти ей решение, если не на словах, а на деле хочет решать задачи подготовки демократического учителя, способного реализовывать высший принцип гуманизма, сформулированный еще И. Кантом: человек всегда должен являться целью, а не средством. Человек, ученик как объект образования должен быть целью образования, а не средством освоения учебных программ, насыщения рынка труда, экономического роста, политических преобразований, активизации сообществ, развития гражданского общества и т.п. При этом демократическая педагогика, в полной мере реализуя гуманистические установки, акцентирует внимание на человеке не

как на изолированном, отдельном, не зависимом ни от кого существе, не как на Робинзоне, живущем на необитаемом острове и полагающемся только на свои силы. Для нее человек является безусловным субъектом совместной деятельности, существом общественным по самой своей сути, живущим только и исключительно в пространстве социальных связей и отношений, постоянно взаимодействующим с другими людьми. От способности человека к сотрудничеству с самыми разными субъектами, от способности организовывать совместную деятельность, согласовывать свои интересы с интересами других людей зависят его жизненный успех, мера реализации его индивидуального потенциала, полнота удовлетворения его личных запросов.

Наряду с гуманистическим принципом, согласно которому человек есть цель, а не средство, в основе демократической педагогики лежит «золотое правило» общечеловеческой нравственности, зафиксированное и в Библии, и в Упанишадах, и в священных буддистских текстах, и в изречениях Конфуция: «не делай другому того, чего не желаешь себе» (или «поступай в отношении других людей так, как ты хотел бы, чтобы они поступали в отношении тебя»).

Попытки радикального демократического обновления отечественной школы явственно обозначились еще в Советском Союзе в период перестройки. С разной степенью интенсивности реформирование школы в нашей стране продолжается уже два десятилетия. С 2001 года оно проходит под флагом модернизации российского образования. Возможна различная оценка результатов этих непрекращающихся реформ. Можно сосредоточить внимание на позитивных изменениях, которые произошли и происходят в школе. Можно, наоборот, сделать акцент на явных, часто просто вопиющих, недостатках в ее работе. Однако ни у кого не вызывает сомнения, что сложившееся к концу первого десятилетия XXI века положение в системе общего среднего образования России заслуживает множества нареканий со стороны всех заинтересованных субъектов — и государства, и родителей, и детей, и педагогов, и работодателей, и учреждений профессионального образования. Сегодня состояние массовой отечественной школы, реальные результаты ее деятельности явно не соответствуют динамично меняющейся экономической и социально-политической ситуации, не дают достойного ответа на вызовы российского общества, не поспевают за стремительным научно-техническим прогрессом, не отражают реальные интересы детей.

Но даже на фоне отнюдь не благостной картины школьной модернизации положение с обучением будущих учителей и воспитателей выглядит ужасающе. В докладе Государственному совету РФ 21 марта 2006 года «О развитии образования в Российской Федерации» на фоне утверждений о том, что «инновационное развитие педагогического образования должно стать опережающим по отношению к развитию школы», что «реформа педагогического образования должна была стать опережающей по отношению к реформированию школы», подчеркивается: «Однако она (реформа педагогического образования. — Г. К.), по существу, не состоялась. И педагогические вузы в массе своей до сих пор продолжают воспроизводить вчерашнего учителя для завтрашней школы».

Между тем вопрос о педагоге, об учителе и воспитателе является ключевым для реализации всех намеченных реформ. Ибо именно **учитель делает школу**. Замечательный российский педагог М.М. Рубинштейн прозорливо писал в 1927 году: «Новая школа — это прежде всего новый педагог. Это положение

представляется правильным даже тогда, когда широкая жизнь с ее объективными условиями еще не созрела для новых форм, но школа с живым педагогом, чувствующим новые зарождающиеся побегι грядущей действительности, может сложиться отчасти и в такой неблагоприятной обстановке в удачную форму и попытаться пробиться в своей собственной небольшой среде к новым формам жизни... В наше время великого устремления к новым формам жизни нужно особое внимание обратить на школу и в ней на учителя... Проблема учителя — первая и важнейшая проблема всей педагогики, всей постановки народного образования, всей системы народного просвещения, всей судьбы народной культуры: с нее нужно начинать и ею нужно кончать. Учитель — это первое»¹.

Понимание выдающейся роли учителя в деле обновления российской школы хорошо осознавалось и осознается реформаторами отечественного образования. Мощное общественно-педагогическое движение, развернувшееся в СССР в 1986—1991 годах, подвергло резкой критике сложившуюся в Советском Союзе систему педагогического образования. Параллельно были предприняты серьезные попытки разработки и реализации новых подходов к подготовке педагогических кадров. Итоги этих поисков в основном были подведены в Концепции педагогического образования, подготовленной в 1991 году и впервые представленной уже после развала СССР, в январе 1992 года, на совещании ректоров педагогических вузов с руководителями органов народного образования².

Концепция имела выраженную демократическую направленность. В ней подчеркивалось, что «ситуация перехода нашего государства от тоталитарной модели управления обществом к демократической... ставит перед сферой образования задачу воспитания свободного человека, культурного субъекта собственной деятельности, сознательно и ответственно принимающего решения на основе определенных культурно-исторических предпосылок».

Авторы Концепции предлагали отказаться от подготовки учителя как в рамках традиционной педагогической парадигмы — «Знай свой предмет и излагай его ясно», так и от ее редукции — «Знай методику преподавания и следуй ей неукоснительно» и ориентироваться на новую парадигму: «Знай, что развивается в твоём ученике, и сумей это обеспечить средствами предмета преподавания». Для того чтобы учитель стал подлинным субъектом педагогической деятельности, в процессе его подготовки должны формироваться педагогические установки, направленные на развитие ребенка, должны развиваться способность к проектированию собственной педагогической деятельности в зависимости от конкретных условий ее осуществления, а также способность к рефлексии собственного педагогического опыта.

На основе идей Концепции с учетом последующих наработок и достижений в 2001 году В.А. Болотовым (в то время заместителем министра образования и одним из авторов Концепции) были сформулированы инвариантные характеристики профессиональной готовности учителя: самообоснование им своих действий; самореализация на основе внутренней профессиональной мотивации; непрерывный поиск альтернатив существующей практике образования; совместное

¹ Рубинштейн М.М. Проблема учителя. М., 2004. С. 9, 10, 12.

² Болотов В.А., Костикова М.Н. Педагогическое образование — страницы реформирования. Волгоград, 1998.

с учениками осмысление (наделение смыслом) элементов содержания образования; внесение авторских элементов в содержание образования; рефлексия своего личностного и профессионального поведения; ответственность за принимаемые решения; принятие или непринятие форм деятельности и общения с позиций своего педагогического идеала; ориентация на диалог и самоизменение в процессе педагогического общения¹.

Однако и сегодня, как и двадцать, и десять лет назад, «воз» педагогического образования во многих отношениях остается все там же, в советском прошлом. Будущий учитель по-прежнему формируется в рамках традиции, рассматривающей школу в качестве всемогущего образовательного института, способного преодолеть сопротивление детей благим усилиям педагогов и противостоять различным социализирующим ребенка потокам. Учителя готовят к тому, чтобы он давал детям образование, а по сути, во многих случаях, чтобы всего лишь натаскивал их; чтобы воспитывал их, а на деле — учил демонстрировать ожидаемое от них взрослыми поведение. Школы и работающие в ней педагоги оказываются не способными содействовать реальной социализации учащихся.

В учреждениях педагогического образования, как и прежде, продолжают преподавать единственно верную педагогику, требующую от учителя ставить свою разумную волю на место неразумной воли ребенка и совершенно не учитывающую право ребенка на детство, его право быть самим собой, которые провозгласил мудрый Януш Корчак.

Главным критерием успешной работы школы по-прежнему является успешность усвоения детьми учебных программ, а не их реальный рост и развитие, интеллектуальный потенциал, психоэмоциональное состояние. Для того, чтобы обеспечить это усвоение, постоянно контролировать и корректировать его результаты, учителей преимущественно готовят к работе с детьми в замкнутом пространстве класса.

Будущим учителям передают готовые знания, а не формируют профессиональную педагогическую компетентность. И определяется это не только инерционным сознанием преподавателей и их ориентацией на традиционную педагогику. Крайне негативную роль играет все более усиливающаяся тенденция к фронтальной «тестетизации» разного рода промежуточных и итоговых аттестаций, начиная с ЕГЭ при окончании школы и поступлении в вуз и заканчивая аттестационными требованиями Федерального агентства по образованию для высших учебных заведений. А тест он и есть тест, и «натаскивание» на его успешное выполнение не только не способствует, но, напротив, мешает становлению личностных и профессиональных компетентностей, развитию креативного мышления, подготовке будущих учителей к решению реальных педагогических проблем, а подрастающего поколения — к успешному участию в реальной жизни, существующей за школьными стенами.

Будущих учителей и классных руководителей, социальных педагогов и воспитателей не учат осознанно ориентироваться в многообразии педагогических систем, технологий образования, методик обучения и воспитания, а в лучшем случае лишь кратко информируют о некоторых из них. Между тем в условиях свободы педагогического творчества, которая была закреплена в 1992 году в За-

¹ Болотов В.А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001.

коне РФ «Об образовании», необходимо систематически и последовательно готовить педагогов к работе в условиях вариативного образования, причем не просто сознательно и целенаправленно развивать у них способности, позволяющие работать в различных смысловых и ценностных образовательных пространствах, но и учить использовать те технологии и методики, которые соответствуют и их личностным особенностям, и специфике контингента детей, и запросам социума, и ситуации в образовательном учреждении, и местным культурным традициям, и, не в последнюю очередь, государственным образовательным стандартам.

Существующее сегодня в России педагогическое образование не решает проблему подготовки учителей, которые, являясь носителями демократической культуры, способны демократизировать жизнь школы, построить на демократических принципах образовательный процесс, формировать детей в духе демократии.

Движение к новой демократической школе в контексте реализации общего политического курса на создание и укрепление российской демократии со всей остротой поставило проблему подготовки демократического учителя, способного реализовывать принципы демократической педагогики. Каким должен быть демократический педагог? Как подготовить учителя для демократической школы?

Длительное время средняя общеобразовательная школа рассматривалась в качестве института, важнейшей, чуть ли не единственной внятной задачей которого была подготовка учащихся к продолжению образования в высших учебных заведениях. Эта традиция и сегодня весьма влиятельна в нашей стране.

В итоговом документе 45-й сессии Международной конференции по образованию (1997 г.) говорилось, что на фоне глубоких социальных, экономических, политических и культурных перемен от учителя требуется не только умение помогать учащимся, ориентировать их в овладении знаниями, но и осознание самого себя как личности, но и умение быть терпимым и открытым для других людей и культур, способным продолжать свое обучение в течение всей жизни и вступать в будущее уверенным в себе ¹.

В нашей стране главные целевые установки стратегии модернизации образования и основные черты его нового качества существенно изменяют позицию и стратегию деятельности учителя: это прежде всего отказ от назидательной роли, принятие на личностном уровне норм толерантного взаимодействия со школьником ². Новая демократическая позиция требует от учителя в ходе педагогического взаимодействия с учащимися реализации следующих принципов:

— признание школьника реальным субъектом развития обучения и воспитания, реализующим свои устремления по отношению к внешнему миру в процессе субъектно-субъектных взаимодействий;

— признание способностей подростка к саморазвитию и его права на выбор индивидуального маршрута образования;

— приоритет личностного (индивидуального) содержания образования, формируемого в процессе освоения индивидуальной программы обучения;

— преобладание продуктивного компонента образования, выражаемого в созидательной функции ученика, над репродуктивным, которое важно для пере-

¹ Роль учителя в современном мире // Учительская газета. 1997. 6 февр.

² Арнольд А., Шнейдер Й. Педагоги в продуктивном обучении и развитие их роли : пер. с англ. // Новые ценности образования. М., 2004. Вып. 19.

дачи ученику технологии его образовательной деятельности, но не готовой информации и знаний;

— использование многообразных методов и форм, обеспечивающих практико-ориентированную подготовку подростков к социализации в новых социально-экономических условиях, что достигается усилением в содержании образования деятельностного компонента, предусматривающего способность школьников к приобретению социальной компетенции;

— ориентация на успех и самоактуализацию, т.е. потребность человека в наиболее полном выявлении его личностных возможностей — ценных и одобряемых в кругу конкретного сообщества и общества в целом.

Указанные принципы являются руководством для учителя в обеспечении индивидуальной зоны творческого развития и самореализации ученика, позволяющей ему на каждом этапе обучения создавать ту образовательную продукцию, которую он может создать, опираясь на индивидуальные качества и способности, реализуемые в соотношении с внешней образовательной средой. В содержании образования огромную роль начинает играть образование смыслов, целей, норм и форм человеческой деятельности, а в педагогической деятельности принципиальное значение приобретает педагогическая позиция.

Задача современного педагогического образования — обеспечить формирование компетенций, которые позволят выстроить систему психолого-педагогического сопровождения всех категорий обучающихся. Это предполагает развитие у студентов способности диагностировать нормальное и нарушенное развитие, выявлять причины образовательных трудностей, проектировать и реализовывать различные уровни индивидуализации и дифференциации обучения, применять здоровьесберегающие технологии в обучении различных категорий детей. Для этого требуется создание такой модели педагогического образования, которая помогла бы будущим учителям научиться понимать детей, адекватно оценивать их физическое и психическое состояние, продуктивно общаться с ними, успешно преодолевать многочисленные конфликтные ситуации. Однако антропологический компонент в педагогическом образовании продолжает оставаться весьма незначительным по объему и, главное, малоэффективным. Знания о человеке как предмете воспитания, получаемые студентами во время обучения в вузе, во многих случаях не только не достаточны, но и предельно формализованы, оторваны от педагогики и методики, лишены инструментальной практической ориентации. Демократический же педагог должен получить фундаментальную антропологическую подготовку, позволяющую ему понимать своих учеников и строить свое взаимодействие с ними в полном объеме, учитывая объективные законы их физиологического, психического, социального развития, их индивидуальные особенности, способности и потребности, их субъективные состояния, личный опыт, запросы и интересы.

В современных условиях целью обучения становится фасилитация, т.е. обеспечение, активизация и поддержка изменения и учения. Демократическая педагогика утверждает, что образованным является тот, кто научился учиться; кто научился приспосабливаться и меняться; кто осознал, что безопасность зиждется не на самом знании, а на умении его добыть. Изменчивость, доверие к динамичному (а не статичному) знанию — вот единственная разумная цель образования в

современном мире. Учитель должен быть не «транслятором информации», не преподавателем, а фасилитатором процесса осмысленного учения.

В сегодняшнем непрерывно меняющемся мире традиционное обучение превратилось в почти совершенно бесполезную и бессмысленную функцию. Оно преуспевает лишь в порождении у детей ощущения провала, когда они не могут освоить материал, а также в том, что учащиеся отворачиваются от обучения, поняв, что материал преподается им таким способом, который совершенно не соответствует их реальной жизни. Никого не следует побуждать учиться чему-то такому, в чем он не видит смысла. Ни один ребенок не должен испытывать ощущения неудачи, порожденного нашей системой оценивания, критикой и насмешками со стороны учителей и товарищей, отвержением из-за медленного темпа усвоения. Детям полезно испытывать ощущение поражения в том случае, когда они пытаются достичь чего-то слишком трудного, потому что такое ощущение побуждает их к дальнейшей учебе. Но это совсем не то, что ощущение поражения под влиянием другого человека, неизбежно обесценивающее учащегося как человека.

Демократический учитель обязан помнить завет Я. Корчака, который подчеркивал, что «школьные работники должны удовлетворять сегодняшние нужды юных граждан. Ребенок существо разумное, он хорошо знает потребности, трудности и помехи своей жизни. Не деспотичные распоряжения, не навязанная дисциплина, не недоверчивый контроль, а тактичная договоренность, мера и опыт, сотрудничество и совместная жизнь!»¹.

Современная трактовка образования как процесса управления развитием человека предполагает рассмотрение педагогики как управляющей системы, педагогической деятельности — как деятельности управленческой, а педагогического процесса — как процесса управления. Современное педагогическое образование должно обеспечивать формирование адекватной управленческой культуры каждого учителя и воспитателя, развивать их способности к целеполаганию, проектированию, планированию, организации, контролю, анализу эффективности как неотъемлемым элементам педагогической деятельности.

Обучение в учреждениях педагогического образования (колледжах, вузах, институтах повышения квалификации и т.п.) должно быть организовано таким образом, чтобы студенты и слушатели постоянно:

— использовали свой собственный жизненный опыт, приобретенный и непрерывно приобретаемый ими в тех ситуациях, где они выступают в качестве воспитателя или воспитуемого, анализировали, оценивали и осмысливали его;

— обращались к богатству многотысячелетней педагогической культуры, позволяющей понять, как, когда и почему возникли различные педагогические проблемы, каким образом их пытались решить, какие результаты при этом получаются, в чем причина успехов и неудач; как, когда и почему возникали, развивались, трансформировались и исчезали различные педагогические традиции, подходы, парадигмы, концепции, теории, технологии, методики, системы; как они реализовывались в различных социокультурных условиях, что с ними происходит сегодня, каковы их дальнейшие перспективы; каково происхождение стереотипов

¹ Корчак Я. Право ребенка на уважение // Я. Корчак. Педагогическое наследие : сб. М., 1991. С. 186.

современного педагогического сознания и педагогической деятельности;

— накапливали опыт реализации тех форм, методов и средств педагогической деятельности, которые признаны наиболее перспективными для учреждений образования и на которые должна ориентироваться и практика студентов и слушателей, и, что самое главное, вся организация их текущего обучения;

— ощущали потребность и имели возможность соотносить собственно педагогический компонент образования со знаниями о человеке как о субъекте и предмете воспитания, осмысливать и проектировать педагогическую деятельность исходя из того, насколько предлагаемые механизмы воспитания соотносятся с механизмами развития человека, насколько цели образования значимы и приемлемы для воспитуемого, для общества и государства, насколько содержание, формы, методы и средства образования соотносятся с самым широким спектром социализирующих ребенка процессов;

— развивали способность ставить проблемы, обсуждать их с другими людьми, самостоятельно и коллективно искать пути их решения, формулировать и излагать свою точку зрения, согласовывать ее с позициями других людей, приходиться к оптимальному консенсусу на основе учета и согласования различных точек зрения.

В системе профессионально-педагогической подготовки необходимо формировать у учителей умения и навыки организации групповых форм работы школьников во время учебных занятий, обеспечивающих их эффективную кооперацию. Групповая кооперация способствует более высокому уровню результативности и продуктивности учебного процесса, повышению коммуникативной компетентности учащихся, росту их позитивной самооценки. В общественно активных школах групповая кооперация позволит интенсифицировать учебный процесс, создаст условия для развития творческой активности школьников. В структуру современного отечественного педагогического образования должны быть введены учебные курсы, ставящие своей задачей сформировать в рамках подготовки, повышения квалификации или переподготовки учителей, способных к организации групповых форм работы. Эти вопросы, как правило, затрагиваются при изучении некоторых образовательных технологий (например, проектных).

Обучающиеся должны быть способны к личностному и предпрофессиональному самоопределению. Важно обеспечить приобретение школьниками таких качеств, которые позволили бы им принимать обоснованные решения с учетом возможных способов действия. Эти процессы включают в себя передачу знаний и норм культуры. Способности действовать независимо («компетенция действия» — *action competence*) нельзя научить как предметному знанию. Такая способность есть результат комбинации знаний и деятельностно-ориентированных умений. Ее надо проявить в продуктивной деятельности. Задача педагога — наблюдать, отслеживать становление этой компетенции. Эта важнейшая задача называется образовательным сопровождением. Ее суть заключается в педагогической помощи и поддержке молодым людям, которые стремятся к саморазвитию. Педагогическое сопровождение возникает как ответ на потребности учащихся выразить себя, на их желание изменить качество своего образования и развития. Педагоги рассматривают способности подростков (а не их трудности и проблемы, с ними связанные) как отправную точку. В процессе образовательного сопровождения педагоги решают разнообразные задачи, определяют роли — часть их нового профессио-

нального профиля.

Все более широкое признание получает демократическая установка, согласно которой функция учителя содействовать образованию школьника должна проявляться «в формировании учителем открытой образовательной среды, рассматриваемой как вид социокультурной среды и представляющей собой совокупность образовательных ресурсов, из согласованности отношений которых создаются пространство и реальные или переживаемые условия образования школьника; открытая образовательная среда способствует становлению и проявлению компетентностей школьников, когда предметные знания становятся основой для решения реальных жизненных проблем... В современном понимании образовательная среда обеспечивает комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса. Открытая образовательная среда способствует становлению и проявлению компетентностей школьников, когда предметные знания становятся основой для решения реальных жизненных проблем. Содействие образованию учащегося через создание образовательной среды предполагает изучение учителем особенностей освоения учащимся образовательной среды класса, образовательного учреждения, социума и конструирование разных по функциональному назначению образовательных сред как сред проявления активности учащихся»¹.

В системе педагогического образования необходимо обеспечить формирование у учителей ключевых профессиональных компетенций. Демократическая направленность модернизации системы педагогического образования в России выражается, в частности, в том, что современные реформы направлены на переориентацию подготовки учителей и воспитателей с передачи им знаний, умений и навыков на формирование у них **профессионально-педагогической компетентности**. Это создает дополнительные возможности для подготовки деятельных, инициативных, самостоятельных учителей и воспитателей, способных стать подлинными субъектами образовательной деятельности, обладающими выраженной ценностной педагогической позицией.

Педагогическую компетентность определяют как систему знаний, интеллектуальных и предметно-практических умений, навыков и привычек, обеспечивающих понимание и выполнение профессиональной педагогической деятельности. Под профессиональной компетентностью педагога понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Компетентность всегда проявляется в деятельности — предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной, ценностно-ориентационной.

Нельзя выявить непроявленную компетентность. Профессиональная компетентность педагога проявляется при решении им профессиональных задач. При этом всегда важно рассматривать контекст, в котором компетентность проявляется. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием

¹ Компетентностная модель современного педагога. М., 2007. С. 33, 76—77.

деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата или способа поведения ¹.

Профессионально-педагогическая компетентность является основным для выпускника любого педагогического вуза интегральным качеством и включает в себя, во-первых, ценностное самоопределение в отношении педагогической деятельности, во-вторых, компетентность в области преподаваемого предмета, в-третьих, методическую и психологическую готовность к работе в различных педагогических системах.

Развитие педагогической компетентности педагога связывается, в частности, с развитием его рефлексивно-исследовательской позиции, которая предполагает: во-первых, исследовательскую часть: а) что я сделал? (результат), б) как я это сделал? (средства, способы, «технология»), в) зачем я это сделал, ради чего? (цель); во-вторых, критическую часть: а) то ли я сделал, что хотел? б) так ли я сделал, как хотел? в) как я отношусь к тому, ради чего я это сделал?; в-третьих, нормативную часть: а) что я буду делать впредь в подобных ситуациях? б) как я буду делать впредь? в) ради чего я буду делать то, что буду делать?

В структуре базовой компетентности будущего учителя, т.е. компетенции, отражающей специфику его профессиональной деятельности, выделяют три основных аспекта: решение задач, связанных с изучением и развитием ребенка; решение задач по созданию условий успешного педагогического взаимодействия на уроках и вне уроков, в школе и вне школы; решение задач, связанных с организацией и осуществлением диалога, взаимодействия с возможными партнерами в окружающей среде ².

Для демократического учителя особое значение приобретает развитие у него социальной компетентности, которая, с одной стороны, позволяет ему организовывать конструктивное взаимодействие со своими учениками при организации их образования, продуктивно сотрудничать со всеми членами школьного коллектива, а с другой стороны, выстраивать диалогическое общение с многочисленными субъектами социальной жизни, окружающих школу. В документах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), посвященных анализу ситуации в сфере образования и перспективам ее развития, главным фактором улучшения школьного образования признается работа учителей, способных решать различные инновационные задачи, активно участвовать в обновлении школы. Особо подчеркивается значение способности педагогов и менеджеров включать в работу школы родителей, местное сообщество, бизнес-структуры и т.п. ³.

По мнению авторов книги «Социальная компетентность классного руководителя», к числу важнейших содержательных характеристик социальной компетентности педагога относятся профессиональная идентичность, толерантность и социальный интеллект ⁴.

Источником устойчивой профессиональной мотивации учителя-воспитателя, залогом его профессионального саморазвития и самовоспитания является позитивная профессиональная идентичность педагога.

¹ URL : <http://www.tspu.ru/ebooks/azbukina>

² Компетентностная модель современного педагога. М., 2007. С. 128.

³ Центр ОЭСР — ВШЭ. URL : www.oecdcentre.bse.ru

⁴ Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий : сб. / под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. М., 2007. С. 49—52.

Профессиональная идентичность обычно определяется как результат осознания и переживания человеком своей профессиональной принадлежности, как продукт его профессионального самоопределения относительно выработанных в обществе и принятых данным индивидуумом критериев профессионализма. Содержание профессиональной идентичности педагога включает в себя, во-первых, его представления о своей профессии, в том числе о своих функциональных обязательностях и критериях профессионализма учителя, во-вторых, профессиональные ценности и мотивы, а также отношение педагога к своей профессии, в-третьих, схемы, правила, нормы, которые регламентируют поведение учителя как представителя своей профессии.

Педагог, осуществляя обучающую, воспитывающую, социально-организующую деятельность, взаимодействует с огромным множеством самых разных людей — учениками, их родителями, коллегами, администраторами, субъектами жизни, протекающей в сообществе вокруг школы. Это требует от педагога высокого уровня сформированности нервно-психической и социально-психологической устойчивости, толерантности к неопределенности. Именно толерантность определяет способность учителя-воспитателя в проблемных и кризисных ситуациях взаимодействовать с внешней средой в целях восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации и развития позитивных взаимоотношений с собой и с окружающей средой. Нетолерантное отношение индивидуума к неопределенности означает, что он склонен воспринимать сложные и необычные ситуации скорее как угрожающие, чем открывающие новые перспективы, дающие новые возможности.

Социально-психологическая устойчивость человека, предполагающая его устойчивость к многообразию мира, к культурным, социальным, этническим, мировоззренческим различиям, лежит в основе его демократического поведения в обществе. В этом смысле толерантность рассматривается как цивилизационная норма, призванная обеспечивать устойчивое развитие отдельных людей и социальных групп, как право человека на уникальность, неповторимость, отличие от других, как способ обеспечения баланса различных противоположных интересов в экономической, социальной и политической сферах жизни общества, как возможность диалога в духовной сфере общественной жизни, утверждения согласия между различными мировоззрениями, культурами, идеологиями, религиями. При этом признано, что важнейшим условием позитивного отношения к другим людям, к представителям их точек зрения и культур является позитивное отношение к самому себе.

Важнейшим составляющим элементом социальной компетентности педагога является его социальный интеллект, проявляющийся в способности адекватно воспринимать и оценивать людей, строить свое поведение в контексте взаимодействия. Социальный интеллект представляет собой комплексную способность людей решать социальные проблемы посредством эффективной коммуникации.

Системообразующая составляющая социального интеллекта — коммуникативные способности педагога, которые позволяют строить позитивные, направленные на успешное взаимодействие отношения и достигать взаимопонимания. Эффективно коммуницирующий педагог достигает желаемых результатов, контролируя окружающую среду, управляя ею. Он способен идентифицировать свои цели, оценивать ресурсы, необходимые для их достижения, предсказывать «ответ-

ты» другого коммуникатора, выбирать стратегию и тактику межсубъектного взаимодействия, реализовывать и вовремя корректировать их, адекватно оценивать результаты взаимодействия.

Социальная компетентность педагога необходима при организации им различных видов проектной деятельности, которая широко используется в общественно-активной школе и является способом практической реализации таких демократических способов обучения, как обучение деланием и продуктивное обучение. Развитие у учителя способности к проектной деятельности — важнейшее направление его профессиональной подготовки ¹.

Проективную деятельность детей и взрослых в области образования, к которой надо готовить будущего учителя, можно дифференцировать следующим образом:

1. Психолого-педагогическое проектирование саморазвития ребенка, определенных зон его ближайшего развития. Оно строится на помощи ребенку в познании самого себя и совместном со взрослым осознании или формулировании жизненных целей, конкретных трудностей, проблем. На базе этих процессов возможно составление с помощью взрослого программы саморазвития.

2. Групповое (коллективное) проектирование процессов. Данный вид проектирования доступен школьникам только по отношению к предметной деятельности (речь не может идти, например, о проектировании психических процессов). Наиболее доступно с точки зрения технологии проектирование совместной деятельности в сфере учения и досуга.

3. Проектирование целостных систем, объектов, организационных форм и результатов деятельности (участие в разработке проектов авторских школ, образовательных подсистем, творческих, общественных объединений, клубов).

Подготовка демократических учителей предполагает формирование у них установки, согласно которой внутриличностные и межличностные конфликты не являются негативными явлениями, требующими их недопущения, а, наоборот, представляют собой важнейший источник самоопределения школьников, проблематизации обучения, выработки способности к самодисциплине и умения организовывать совместную продуктивную деятельность ². Важнейшей составляющей конфликтологической культуры учителей и воспитателей является знание основных стратегий поведения в конфликтных ситуациях, понимание возможностей и границ этих стратегий, умение их применять на практике.

В настоящее время подготовка педагогов к взаимодействию в конфликтной образовательной среде является актуальной по ряду причин, а именно:

- возрастание удельного веса и роли конфликтов в различных сферах жизни современного общества и в образовательной среде как его части;
- многонациональность и поликультурность образовательной среды;
- доминирование у субъектов образования мировоззренческих установок, направленных на разрушение, монологичность, нетерпимое отношение к представителям другой культуры, соперничество, интолерантность;
- социальное расслоение субъектов образовательной среды;

¹ Бедерханова В.Л. Становление личностно ориентированной позиции педагога. Краснодар, 2001.

² Иванова О.А. Подготовка педагога в вузе к взаимодействию в конфликтной образовательной среде. СПб., 2003.

- недостаточная исследованность проблемы конфликта в образовательной среде;
- недостаточный уровень общекультурной, психологической подготовки педагогических кадров к эффективному взаимодействию в конфликтной образовательной среде;
- поток инноваций в образовании;
- быстрая смена нормативных документов, образовательных стандартов, учебных программ, типов образовательных учреждений и неподготовленность педагогов к работе в быстро меняющихся условиях;
- необходимость поиска эффективных технологий взаимодействия в конфликте;
- личностные свойства субъектов образовательной среды — высокий уровень тревожности, агрессивности, конфликтности, низкий уровень толерантности;
- преобладание авторитарного стиля общения в системе «обучающийся — обучаемый», несмотря на гуманистическую концепцию образования;
- использование в образовательной среде монологических методов обучения как следствие несформированности навыков организации диалогического взаимодействия.

Формирование конфликтологической культуры у учителей и воспитателей в рамках их профессионального образования и переподготовки предполагает их подготовку, во-первых, к разрешению и предупреждению реально возникающих в ходе учебного процесса конфликтов, во-вторых, к использованию возникших конфликтных ситуаций как развивающих — в целях обучения и воспитания, в-третьих, к специальному конструированию конфликтов для обеспечения эффективного развития школьников.

При этом каждый последующий аспект подготовки предполагает возрастающую конфликтологическую компетентность и педагогическое мастерство. Большинство же учебных программ для педагогических вузов, если и затрагивают тему конфликта, то, как правило, подходят к ней поверхностно, только на первом уровне.

Устойчивый стереотип восприятия образования предполагает жесткое разделение людей на тех, кто еще не зрел, не опытен, не самостоятелен, не образован, кого нужно готовить к взрослой жизни посредством специального обучения и воспитания, которые по достижении ими определенного возраста осуществляются в школе, и на тех, кто компетентен их обучать и воспитывать, чьи требования они должны неукоснительно выполнять, являя в качестве главных добродетелей послушание и прилежание, оказываясь в их руках податливым материалом. В школе, писал А.Н. Тубельский, ребенка «унижают тем, что сообщают родителям о его неудачах, его промахи обсуждают при всех, его постоянно сравнивают с другими. Но он не думает, что это унижает его достоинство. Его учат, что так и положено ученику. Постепенно растет убеждение, что при взрослых, при таких порядках надо вести себя так, как они хотят, и ждать, когда удастся вырваться на свободу, когда никто не будет видеть и можно позволить себе все»¹.

¹ Тубельский А.Н. Зачем пишут законы... // Демократическая школа. М., 2005. № 1. Права и нормы.

Педагог обязан помнить, что не всякие воспитание и обучение являются безусловным благом, что во многих случаях образование оказывается преступлением. «Воспитание и образование калечат наших детей: ухудшают их физическое и психическое здоровье, — пишет Б.М. Бим-Бад. — Недоразвитие способностей и возвращение комплекса неполноценности. Образование глушит способности и укореняет чувство неполноценности. Образование внедряет в душу потребительство; растлевают насилем и ханжеством. Самый прочный урок, который усваивают молодые люди в любой школе, — что их первейшая жизненная заповедь должна быть «ублажай начальника и вызывай у него затруднения»¹.

«Не навреди!» — вот главная заповедь, которую должен усвоить будущий педагог. В этой заповеди концентрируются и ответственное отношение к результатам и последствиям собственной обучающей и воспитывающей деятельности, и способность понять и оценить последствия предпринимаемых педагогических усилий, и умение видеть своего питомца во всем многообразии его жизненных проявлений и социальных взаимосвязей.

Демократическую интерпретацию заповеди «не навреди» в педагогике дал выдающийся идеолог открытого общества, английский философ К. Поппер. Он писал: «Следует осознать, что принцип, согласно которому мы прежде всего должны остерегаться нанести вред тому, кто нам доверился, является для образования столь же фундаментальным, как и для медицины, поэтому «не навреди» (то есть «дай молодым то, в чем они срочно нуждаются, чтобы стать от нас независимыми и способными делать свой выбор») — этот девиз был бы весьма достойной целью для нашей системы образования»².

К. Поппер ставил во главу угла как задачу образования содействие формированию независимых и самостоятельных людей, т.е. обладающих качествами, которые являются важнейшими атрибутами субъекта демократии. К. Поппер стремился утвердить понимание образования как важнейшего средства обеспечения самостоятельности и независимости каждого отдельного человека, т.е. развития тех качеств, которые должны быть, безусловно, присущи субъектам демократии.

К сожалению, взрослые и в семье, и в школе как можно дольше хотят видеть подрастающих молодых людей зависимыми от себя, хотят иметь возможность их контролировать, ими руководить и управлять. Это отнюдь не способствует развитию у подростков, у юношей и девушек внутренней свободы, чувства самостоятельности и ответственности за свои поступки, не поддерживает и не пробуждает их творческую активность. Прилежание и исполнительность оказываются главными добродетелями, а их абсолютизация приводит к пассивности, безынициативности, неспособности взять на себя ответственность за принимаемые решения, препятствует инновационному поведению, столь необходимому в условиях динамично меняющегося мира.

К. Поппер был абсолютно прав, когда вслед за Д. Дьюи ставил перед педагогами задачу — прежде всего помогать молодежи в решении тех проблем, которые возникают в их жизни, что делает саму педагогическую деятельность для де-

¹ Бим-Бад Б.М. Образование как преступление // Корнетов Г.Б. Введение в педагогику : в 2 ч. Ч. 1. М., 2006.

² Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. II. Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы : пер. с англ. М., 1992. С. 319.

тей понятной и приемлемой, созвучной их потребностям и интересам. Решая эти проблемы с помощью учителей и воспитателей, они учатся жить здесь и сейчас и готовятся к непонятной и чужой для них будущей жизни.

Сегодня очень трудно предвидеть, что будет происходить в различных сферах общественной жизни завтра, тем более послезавтра, через год, через десять лет... Поэтому главная цель демократического педагога — помочь ребенку стать человеком, гражданином, обрести нравственный стержень, научиться критически мыслить и владеть собой, научиться жить в динамично меняющемся мире, стремясь к достижению личного успеха, взаимодействуя и сотрудничая с другими людьми.

Демократическая школа оказывается сегодня образовательным учреждением, способным решать эти задачи. Но решать их в школе будут педагоги, и они должны быть к этому готовы.

При подготовке демократического педагога к профессиональной деятельности важно сформировать у него понимание неизбежности того, что Я. Корчак назвал «воспитание воспитателя ребенком». Он писал: «Наивно мнение молодого воспитателя, что, надзирая, контролируя, поучая, прививая, искореняя, формируя детей, сам он, зрелый, сформированный, неизменный, не поддается воспитывающему влиянию среды, окружения и детей. Тому, кто, присматривая за вверенными ему детьми, не в силах подойти к себе критически, угрожает большая опасность, на которую я желаю обратить внимание, тем более что профессиональная гигиена души недостаточно широко известна. Воспитатель, работая над пониманием человека — ребенка и над пониманием общества — группы детей, дорастает до постижения важных и ценных истин; пренебрегая неусыпным трудом над собой, опускается... Ребенок и поучает, и воспитывает. Ребенок для воспитателя — книга природы; читая ее, он созревает»¹.

Демократический учитель — это педагог, сфокусировавший свое внимание на ребенке во всех его социальных связях и проявлениях, способный понять и принять его таким, какой он есть, стремящийся не только подстроить его под себя (под школьное расписание, учебную программу и т.п.), но и подстроиться по нему (под его опыт и интересы, по его инициативы и искания и т.п.). Демократический учитель не только учит и воспитывает ребенка, способствует его образованию, обеспечивает его развитие, но и сам постоянно развивается вместе с ним, учится у ребенка, усваивает опыт педагогического взаимодействия, корректирует свои цели и свое поведение. И учитель должен быть к этому подготовлен, что немислимо без преодоления стереотипов традиционного педагогического сознания, которыми была пропитана вся его предыдущая жизнь, без принятия, усвоения демократических ценностей и целей жизни, принципов и норм общения, способов и форм деятельности.

Список использованной литературы

1. Арнольд, А. Педагоги в продуктивном обучении и развитие их роли [Текст] : пер. с англ. / А. Арнольд, Й. Шнейдер // Новые ценности образования. — М., 2004. — Вып. 19. Как работает продуктивный педагог.

¹ Корчак Я. Воспитание воспитателя ребенком // Корчак Я. Как любить ребенка : пер. с пол. М., 1990. С. 271.

2. Бедерханова, В.Л. Становление личностно ориентированной позиции педагога [Текст] / В.Л. Бедерханова. — Краснодар, 2001.
3. Бим-Бад, Б.М. Образование как преступление [Текст] // Корнетов Г.Б. Введение в педагогику: в 2 ч. — Ч. 1. — М., 2006.
4. Болотов, В.А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен [Текст] / В.А. Болотов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2001.
5. Иванова, О.А. Подготовка педагога в вузе к взаимодействию в конфликтной образовательной среде [Текст] / О.А. Иванова. — СПб., 2003.
6. Компетентностная модель современного педагога [Текст]. — М., 2007.
7. Концепция педагогического образования // Болотов В.А., Костикова М.Н. Педагогическое образование — страницы реформирования. - Волгоград, 1998.
8. Корчак Я. Право ребенка на уважение // Я. Корчак. Педагогическое наследие : пер. с пол. — М., 1991.
9. Корчак, Я. Воспитание воспитателя ребенком [Текст] // Я. Корчак. Как любить ребенка : сб. — М., 1990.
10. Крылова, Н.Б. Становление новых компетенций: педагог широкого профиля как проектировщик образования [Текст] / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. — М., 2004. — Вып. 19. Как работает продуктивный педагог.
11. Поппер, К. Открытое общество и его враги [Текст] : пер. с англ. — Т. II. Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы / К. Поппер. — М., 1992..
12. Роль учителя в современном мире [Текст] // Учительская газета. — 1997.— 6 февраля.
13. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя [Текст] / М.М. Рубинштейн. — М., 2004.
14. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий [Текст] : сб. / под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. - М., 2007.
15. Тубельский, А.Н. Зачем пишут законы... [Текст] / А.Н. Тубельский // Демократическая школа. — М., 2005. — № 1. Права и нормы.
16. Центр ОЭСР — ВШЭ [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.oecdcentre.bse.ru
17. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.tspu.ru/ebooks/azbukina>

Е.А. Репринцева

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ: ДИАЛЕКТИКА ВЕЧНОГО И ВРЕМЕННОГО¹

В фокусе внимания автора — проблема трансформации игровой культуры современного детства, проявляющаяся в деформации традиционных игровых форм и их содержания, существенно искажающей социально-педагогический потенциал игры, что закономерно порождает деструктивные формы поведения детей, в частности, их игровую зависимость.

игровая культура, трансформация, педагогический потенциал игры, игровая зависимость, виды игровой зависимости, социокультурные традиции, виртуальная реальность.

¹ Статья подготовлена при поддержке РГНФ, грант ГРНФ 09-06-72603 а/ц.

Характеризуя эволюцию современного человеческого потенциала, логично обратиться к тем видам и сферам деятельности, в которых такой потенциал имеет возможность полной и всесторонней реализации, в которых человек «снимает» внутренний самоконтроль и предстает в своем «естественном» состоянии, максимально приближенном к его истинному «я». Одним из таких видов деятельности является игра, в которой, как в зеркале, отражаются истинная сущность человека, его внутренний мир, духовная культура, жизненное кредо.

Особенно выразительно изменения, происходящие с человеком, проявляются в игровых увлечениях молодежи, поскольку эта часть общества особенно подвержена изменениям, открыта к внешним воздействиям, наименее устойчива к влияниям «чужих» культур. Молодежь быстрее интериоризирует, осваивает и ретранслирует в другие социальные слои культурные нормативы, привнесенные техническим прогрессом, становится проводником новых культурных норм и смыслов, усматривая в этом демократичность, открытость к изменениям, к новизне, готовность к преобразованию мира.

Однако такая открытость и чувствительность к новизне не всегда имеют позитивное значение, особенно когда речь идет об отрицании культурных архетипов собственного этноса и замещении их чужими. Эти явления зримо обнаруживаются в развитии игровой культуры современной молодежи. Причем особенно убедительно свою «расположенность» к таким изменениям демонстрирует юношество, все меньше и все реже обнаруживая типичные, характерные для русского этноса и его менталитета черты, человеческие качества, потенциал.

Социокультурная неопределенность расшатывает традиционные формы и способы трансляции культуры. В своем социальном развитии дети ориентируются уже не на взрослых, а на своих «продвинутых» сверстников. Именно игра в этом случае способна создавать зоны вариативного развития, характеризующиеся открытостью ребенка к восприятию социокультурных традиций других стран и народов. Игра становится «школой произвольного поведения» (В.В. Абраменкова), «школой морали в действии» (А.Н. Леонтьев), а своеобразное моделирование социальных отношений является ведущей деятельностью растущего ребенка по совершенствованию и управлению собственным поведением (Д.Б. Эльконин). Характер и содержание развития современной игровой культуры демонстрируют устойчивую тенденцию утраты ею этнического своеобразия. Народные игры практически «ушли» из игровой культуры, освободив пространство, которое мгновенно заполнилось «суррогатом» игрового бизнеса — шоу, азартными играми, состязаниями на грани дозволенного и недозволенного. Большинство этих «игр» откровенно чужды русской культуре. В современном «водовороте» культур наблюдается процесс ассимиляции зарубежной игровой культуры, в которой ребенку очень трудно разобраться, обрести собственную индивидуальность и определить жизненные приоритеты.

Для современной игровой культуры характерно усиление тенденции индивидуализации игры и, как следствие, социального отчуждения ее участников. Причины этого явления кроются не только в изменении характера игры, но и в тех моментах развития человеческой индивидуальности, на которые вовремя не обратили внимание взрослые — родители и педагоги. Одним из таких моментов можно считать «чувство глупого и незрелого саморазоблачения, которое мы называем стыдом, и ... «удвоенного» недоверия, которое мы называем сомнением, — со-

мнением в себе и сомнением в твердости и проницательности своих учителей» (Э. Эриксон). Желание избежать чувства стыда и недоверия порождает у игрока стремление удалиться от всех тех, кто вольно или невольно породил у него эти чувства. В результате отчуждения усугубляется «уход в себя», замыкание на собственных комплексах и недостатках, погружение в личностные интересы, не получающие поддержки и признания извне. Отчуждение может быть спровоцировано и чувством неполноценности, к которому может привести проявление неловкости, неточности выполнения игровой задачи, недостаточная активность, «безэмоциональность» ребенка в игре. Усугубляет отчуждение противоречие между стремлением участвовать в игре и недостаточным игровым опытом, который остается непризнанным сверстниками.

Изучая природу отчуждения в детской среде, Э. Эриксон обратил внимание на то, что одной из ее составляющих может быть «спутанность идентичности», которая проявляется в неспособности молодежи найти свое место в жизни и основывается на «предшествующих сильных сомнениях в своей этнической принадлежности или ролевой спутанности, соединяющейся с застарелым чувством безнадежности». Активная миграция этнических групп осложняет приспособление ребенка к «другой культуре». Это явление опасно тем, что на представителя другой этнической группы проецируется сначала образ чужака, а потом и врага, что, в конце концов, приводит к окончательному разрыву отношений. В лучшем случае представители одной этнической группы объединяются и организуют свои игры, в худшем — ребенок становится изгоем.

Избавление от тяжести чувства стыда и недоверия, комплекса неполноценности и спутанности идентичности ребенок ищет в «играх-грезях», в том желанном варианте жизни, который очень близок к «светлому прошлому», где не было проблем, боли, тревог, а были покой и эмоциональный комфорт. Ребенок изобретает «внутреннюю жизнь», пассивную «жизнь-сон», «жизнь-игру-грезы» наяву. Он начинает «грезить наяву» и «отлетать» в определенные моменты от реальности, погружаясь в мир своих фантазий, которые не всегда красочны и зачастую однообразны, но всегда желанны» (В.Н. Дружинин).

Социальное отчуждение может иметь индивидуальный и групповой характер. Автономность личности, осознающей собственную самодостаточность, не вызывает тревог и опасений. Самоизоляция же ребенка-изгоя, находящегося под гнетом комплекса неполноценности, — очень серьезная социальная проблема.

Однако игра — это «оружие» обоюдоострое, так как она в одних случаях выступает эффективным педагогическим средством, в других — антипедагогическим. Следовательно, неумелое ее использование может не только не приостановить тенденцию социального отчуждения и самоизоляции ребенка, но и усилить ее. Явление социального отчуждения подготовлено современной ситуацией развития общества, постепенной утратой человеком своей индивидуальности. Эти процессы обусловлены научно-техническим прогрессом и достижениями в сфере телекоммуникаций, в которых человеческое индивидуальное «я» обезличивается, нивелируется, усредняется, стереотипизируется.

Уход в виртуальную реальность проще всего осуществить при помощи компьютера. Особенно опасна эта тенденция для тех детей и подростков, которые выбрали в качестве ухода «жизнь-блуждание по виртуальной реальности». Аддиктивные (зависимые) от компьютерных игр подростки и взрослые отличаются повышен-

ной тревожностью, депрессивным фоном настроения, проблемами во взаимоотношениях с близкими.

Любая компьютерная игра представляет собой упрощенную модель подлинной жизни, а компьютерная графика позволяет создать «эффект присутствия», чтобы играющий мог уйти от жизненных проблем. У игрока, увлеченного компьютерной игрой, возникает иллюзия обратимости действия и ощущение вечности, возобновляемости существования. Таким образом, компьютерная виртуальная реальность — это еще одна разновидность «игры-грезы», позволяющая личности забыться, уйти от проблем реальной жизни, ощущая себя «вне времени».

Причины «ухода»-отчуждения кроются в индивидуально-психологических особенностях людей и социальной ситуации. Кроме того, социально-одобряемые варианты жизни требуют от многих людей невозможного. Такие же ситуации складываются и в детской игре: многие игры не соответствуют мотивации детей, их темпераменту, способностям, а игровая команда требует от игрока, неспособного стать автономным, — быть самостоятельным, от эмоционально ранимого и тревожного — контролировать себя. Ребенок не видит смысла в своем участии в игре, в достижении игровой цели, он разочарован в тех, с кем вступил в игру, он не в состоянии преодолеть барьер непонимания. И он уходит в сторону, предоставляя свое место другим — более умелым и успешным. Однако дети с сильной волей способны приобрести навыки автономного поведения и внутренне преобразить себя при помощи все тех же «игр-грез». Постоянное пребывание в виртуальном пространстве размывает границы между реальным и виртуальным. У ребенка возникает иллюзия грез наяву, «сновидений без сна», «теряется четкое представление о границе возможного и невозможного, которое всегда лежало в основе рационального планирования действия» (В.А. Лекторский).

В молодежной среде фиксируется предпочтение жизни виртуальной, в киберпространстве, жизни в обычном мире. Этим затрудняется не только предвидение человеком результатов его действий, но и соотнесение способов их достижения с существующими в обществе нормами поведения, с коллективными представлениями о дозволенном и недозволенном, с представлениями действующего субъекта о самом себе, о своей биографии, о принятых на себя в прошлом обязательствах, о принадлежности к той или иной общности, т.е. с тем, что называется индивидуальной идентичностью.

Огромный поток заманчивых шоу, захлестнувших современное телевидение и рекламируемых как инновационные игровые проекты, нацелены лишь на реализацию гедонистических функций, подавление свободы индивида и манипуляцию его сознанием. Под этим прессингом инновационных игровых технологий находится незащищенная юная душа, неокрепшее сознание. И если взрослый человек в состоянии противопоставить электронному «монстру» свой опыт, активизировать силу воли или просто выключить телевизор или компьютер, то молодой человек, не обладающий устойчивым жизненным опытом, попадает в зависимость от виртуальных игровых программ. В результате постоянного погружения в виртуальное пространство ребенок теряет самого себя, расстается с ощущением себя реального и начинает воспринимать себя как часть виртуального мира. Человек с «виртуализированным» сознанием не несет ответственности за свои действия и поступки. Этот момент как раз и является наиболее привлекательным для детей, увлекающихся компьютерными играми. Жизнь в виртуальном мире позволяет из-

бежать ответственности за действия, не соответствующие нормам человеческого бытия: тебя никто не призвет к ответу за сотни погубленных тобой жизней — они все виртуальные. Насажение таких игр осуществляется с целью притупления рациональных способностей человека, отвлечения его от аналитико-критической рефлексии.

Какие же факторы могут противостоять размыванию индивидуальности и идентичности человека? Одним из средств спасения человека является **сохранение традиций и ценностей культуры**. Игра, как одна из составляющих традиционной культуры, также нуждается в защите, поскольку все изменения, происходящие в обществе, затрагивают и ее. Размываются понятия «коллективизм», «коллективный», и вместе с этим обнаруживается тенденция угасания интереса молодежи к коллективным играм. В лучшем случае сохраняется игра в малых группах. Игры современной молодежи носят преимущественно индивидуальный характер. Преданы забвению многие народные игры, однако именно они предполагают коллективное взаимодействие игроков разного возраста, именно в них личность впервые ощущает свою принадлежность к этнической группе, свою этнокультурную идентичность.

В современной игровой культуре утрачиваются коллективность и солидарность игры, так как обесцениваются переживания одного за успехи или поражения других; перестало быть актуальным признание за другими, как и за самим собой, равных прав и обязанностей в оказании содействия и поддержки, а также требовательное отношение к себе, как и к другим игрокам команды. Размывается мотивация субъекта к переживаниям и действиям в отношении другого, как если бы этим другим являлся он сам (В.А. Лекторский). Вместе с тем усиливается эгоизация игры, характеризующаяся предпочтением личных интересов и действий интересам игрового коллектива. Основными мотивами выступают себялюбие и своекорысть на фоне утверждения исключительности своего «я». Индивидуализация игры проявляется в самоизоляции личности, в создании своего замкнутого мира, утрате потребности в социальных контактах, отношениях, связях. Погружение в игру с виртуальным партнером восполняет утраченные способы бытия в реальном мире.

Изучение процессов, происходящих в современной культуре, позволило наряду с явлениями социального отчуждения, виртуализации сознания и гедонизации игрового процесса выявить тенденции «варваризации» культуры, в том числе и детской игровой культуры. Термин «варваризация» такими исследователями, как А.С. Ахиезер, В.П. Даниленко, В.С. Елистратов, С.Г. Кара-Мурза, В.В. Колесов, Х. Ортега-и-Гассет, А.С. Панарин, И. Яковенко, употребляется преимущественно в двух смыслах: он используется как синоним слова «одичание» и для обозначения процесса языковых заимствований. С нашей точки зрения, оба варианта адекватны процессам, происходящим в молодежной игровой культуре, ибо в ней налицо и явления «одичания» (архаизации), и явления заимствований (и не только языковых) из других культур.

«Варваризация» культуры особенно ярко проявила себя в последнее десятилетие XX века — первые годы XXI века. Характеризуется она, во-первых, откатом в прошлое, к архаичным формам культуры, упрощением традиций и — особенно — моральных норм; во-вторых, внедрением в культуру иной логики жизни — поворотом к мифологизации жизни; в-третьих, стремлением элиты общества подавить (за-

воевать, подчинить) низшие слои; в-четвертых, откровенной пропагандой насилия, жестокости, культа физической силы. Изучение детской игровой культуры показывает, что эти тенденции уже проявляют себя как в реальной детской среде, так и в играх детей.

Проявление архаики в игровой культуре связано с отказом от традиционной игры, ее привычных форм, правил и табу, быстрой сменяемостью состава игровых сообществ современной молодежи, размыванием границ постоянных игровых коллективов, разрывом устоявшихся связей и отношений, доминированием стихийности игровых команд. Происходит подмена названий традиционных игр такими, которые, с одной стороны, не отражают содержания игры, а с другой — иллюстрируют бедность игрового репертуара, ограниченность лексического запаса детей, его обеднение, выхолащивание, отражают общую тенденцию к наполнению речи молодых людей сленгом и нецензурными выражениями.

Архаизация игровой культуры тесно связана с ее мистификацией. Основной причиной подобного явления стали широко популяризирующиеся средствами массовой информации, телевидением, Интернетом астрология, парапсихология, гадания, разного рода магии. В детской литературе фиксируется тенденция к мистификации, отрыву от реального рационального мира, «уход» в мир грез и фантазий. Мистификации подвергается и содержание мультипликационных сериалов и игровых программ, широко тиражируемых комиксов, главными героями которых стали фантастические монстры, уродцы. Все эти факты свидетельствуют о «варваризации» современной игровой культуры.

Анализ современной игровой культуры показывает, что ее все чаще сопровождает явление риска. Риск становится атрибутом социальной жизни, и ему в одинаковой мере подвержены все социальные группы людей. Юношеское сообщество и жизнь, которой оно живет, тоже сращено с риском, но этот риск трансформирован, преобразован в средство, доставляющее наслаждение от щекочущих нервы стрессов и выброса адреналина. Нагнетание стресса — обратная сторона «стоимости комфорта», однако и эту, обратную, сторону игры молодые люди способны принимать как наслаждение. Отсюда вывод: чем выше стресс от риска, тем разнообразнее потребление подобных игровых шоу, чем «запредельнее» стресс, тем изощреннее содержание предлагаемых испытаний, тем выше потребность в разнообразных состязаниях, связанных с риском. Следствием этого становится потребность другого уровня, также подтверждающая процесс «варваризации» культуры, — потребность «выплеснуть» взбудораженное нутро в асоциальных действиях, сексуальных патологиях и других деструктивных актах и формах поведения (И.А. Мальковская).

Есть ли предел привыкания к наслаждениям от риска и порождаемого им стресса, или нет той грани, за которой может начаться массовый послеигровой стресс, психоз, чреватый взрывом насилия, разрушения, наркотической зависимости и пьянства? Современная игровая индустрия сама определяет «цену» человеческой свободы в выборе «гедонистических» способов и средств, не задумываясь о психологической безопасности людей, и детей в первую очередь. А именно они сегодня не застрахованы от массовой истерии, психоза и депрессии в результате «погружения» в «гедонистическую» среду, организация которой направлена на манипуляцию человеческим сознанием посредством новых, все более изощренных технологий.

В постмодернистских научных теориях обнаруживается сдвиг от научной (рациональной) к обыденной (чувственной) перцепции риска. Предпочтение последней считается прогрессивным и либеральным. Однако чувственная оценка риска, в отличие от рациональной, легко поддается манипуляции, особенно в современных условиях, когда достижения игровой индустрии сулят изысканность наслаждений на грани дозволенного и недозволенного. Благодаря «всемирной паутине», широко используемой дельцами игровой индустрии, риск имплантируется в ткань других социальных организмов, внедряясь в их информационное пространство, взаимно переходя друг в друга, вызывая кумулятивный эффект. В результате происходит взаимообусловленное изменение, всеобщее «схватывание риском».

Современная игровая культура переживает глубокий кризис, проявляющийся во всех ее сферах, — как в самой игре и ее характере, так и в том содержании, которым наполняют игры их разработчики. Как и в любые времена, игра обличилась, по выражению Ю.М. Лотмана, в «одежды времени» — в одежды отчуждения, гедонизации, виртуализации, «варваризации» и риска. Эти тенденции стали характерными для современной игровой культуры. Наполнение содержания литературы, анимации, художественных фильмов, комиксов идеями разрушения порождает подобное стремление и в душе растущего человека. Разрушение, а не созидание становится привычным стереотипом социального поведения тех, кому предстоит принимать культурную эстафету.

Как определяет Ю.М. Лотман, культура начинается с запретов: именно запреты (табу) вывели человечество из состояния дикости на уровень развитых цивилизаций, именно запреты естественных наук дали толчок развитию истинных наук, именно запреты регулируют отношения людей на основе норм морали, именно запреты творят внутренний мир человека. На взрослых лежит ответственность за духовное здоровье молодежи. В отношении детской игры и игрушки нужна четкая стратегия, основанная на традициях отечественной культуры, способная противостоять влиянию чуждых тенденций, навязываемых извне. Эта стратегия должна быть принята как доктрина отечественной игровой индустрией, которая способна переориентироваться со слепого и бездумного копирования зарубежных образцов игровых программ на разработку отечественных композиций, направленных не на трансляцию способов разрушения мира человеком, а на созидание, творение добра, справедливости, мира, красоты, человечности.

Список использованной литературы

1. Аддиктология [Текст] : сб. / под ред. В.Д. Менделевича. — СПб. : Речь, 2007.
2. Бондаренко, Т.А. Виртуальная реальность в современной социальной ситуации [Текст] / автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Т.А. Бондаренко. — Ростов н/Д, 2007.
3. Леонтьева, В.Н. Культуротворческий процесс [Текст] / В.Н. Леонтьева. — Харьков : Консум, 2003.
4. Луков, В.А. Молодежь в свете перспектив человека и общества [Текст] / В.А. Луков // Знание. Понимание. Умение. — 2008. — № 1. — С. 21—31.
5. Мальковская, И.А. Глобализация как социальная трансформация. Тематические матрицы [Текст]. — Кн. 1 / И.А. Мальковская — М. : Изд-во РУДН, 2002.
6. Розин, В.М. Визуальная культура и восприятие [Текст] / В.М. Розин. — М., 1996.

7. Розин, В.М. Философия техники. От египетских пирамид до виртуальных реальностей [Текст] / В.М. Розин. — М., 2001.
8. Социальная работа с молодежью [Текст] : сб. / под ред. Н.Ф. Басова. — М. : Дашков и К°, 2007.
9. Тарасова, О.И. Метаморфозы культуры, или «живая бесконечность» [Текст] / О.И. Тарасова ; Елецкий гос. ун-т. — Елец, 2007.
10. Тарасова, О.И. Парадигмы культуры: бытийность и мировоззрение [Текст] / О.И. Тарасова ; Елецкий гос. ун-т. — Елец, 2007.



Стратегия развития высшего образования

А.П. Лиферов

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ — ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ «ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ»

Рассматриваются основные черты формирующейся «экономики знаний», роль и место непрерывного образования в ее становлении и развитии. Анализируются новые функции знания в постиндустриальную эпоху, особенности его накопления и распространения в условиях складывающегося глобального рынка рабочей силы.

глобальная экономика, демассификация труда, инновационное общество, непрерывное образование, общество знаний, обучающееся общество, обучающаяся организация, экономика знаний.

Меняющаяся конъюнктура рынка, технический прогресс требуют постоянного создания и восприятия нового знания, его распространения в рамках любой организации, быстрого освоения в новых технологиях и продуктах. Это тем более очевидно, что наиболее характерной чертой современного этапа общественного развития стало стремительное увеличение объема знаний. Все это послужило реальным основанием для выводов, сделанных в 2005 году во Всемирном докладе ЮНЕСКО: «Наши общества будут полностью вовлечены в процесс ассимиляции непрерывного потока новых знаний. Спрос на знания будет как никогда значительным, но их качества изменятся. Нужно будет уже не только быть подготовленным к какому-либо конкретному виду деятельности, который из-за научного и технологического прогресса может быстро устареть. В инновационных обществах спрос на знания будет соответствовать потребностям в постоянной переквалификации»¹. Принято считать, что из всего объема знаний, которым сегодня располагает человечество, 90 % получено за последние 30 лет, также как и 90 % от общего числа ученых и инженеров, подготовленных за всю историю цивилизации, являются нашими современниками².

Исходя из задач, возникающих в период перехода к постиндустриальному обществу, развитые страны мира принимают специальные программы, ставящие задачу формирования «экономики знаний». Примером такого подхода, в частно-

¹ К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО / Предисл. К. Мацуура. Париж, 2005. С. 61.

² Мильнер Б. Управление интеллектуальными ресурсами // Вопросы экономики. 2008. № 7. С. 133.

сти, может служить Австралия, где еще в 2000 году был подготовлен специальный доклад «Открывая будущее», ориентирующий административные органы и бизнес-сообщество на активное финансирование инновационных проектов. Годом позже на основе этого доклада была разработана федеральная стратегия производства в стране «высокоценных продуктов», ведущих ее к научно-техническому лидерству в мире. Программа, в частности, помогла существенным образом усилить позиции Австралии на мировом образовательном рынке, и сегодня страна получает уже около 10 % валового национального продукта конкретно в сфере образования, прежде всего путем привлечения на обучение выходцев из КНР, Малайзии и других, в основном азиатских, стран.

Все более активно крупнейшие транснациональные корпорации (ТНК) воздействуют на процесс формирования «экономики знаний». Из трех ее важнейших составляющих — рынка труда, рынка услуг и рынка знаний — последняя становится наиболее значимой. При этом ТНК выступают не только в роли потребителя знания, но и сами реально участвуют в его создании наряду с другими новыми производителями, такими, как крупнейшие медиакомпании. По мнению академика В.Л. Макарова, экономика, базирующаяся на знаниях, может быть охарактеризована «во-первых, со стороны входа, то есть на основе оценки общего объема затрат (суммарных инвестиций) на развитие ее базового сектора, в котором вырабатываются и распространяются новые знания; во-вторых, со стороны выхода, то есть оценивая вклад по валовой добавленной стоимости отраслей, которые в основном и потребляют новые знания ...; при расширенной трактовке сектора повышенность спроса на новые знания и технологии дополнительно учитываются также образование и здравоохранение, а иногда — культура и управление»¹.

Сагинова О.В. приводит типичные черты формирующейся «экономики знаний», представленные в табл. 1².

Сами знания станут не только самостоятельным продуктом и фактором производства, но и средством тезаврации. Предполагаемое многообразие функций знания в известной мере отражает рисунок³.

Предъявляя все возрастающий спрос на знание и одновременно выступая как его производитель, ТНК получают дополнительные возможности воздействия на структуру рынка труда, усиливают зависимость успешной карьеры от уровня образованности работника. В этой связи австралийские специалисты сочли возможным все виды профессиональной деятельности в современной экономике разделить на три группы в зависимости от их отношения к процессу создания знания и их уязвимости в глобальной конкуренции: имеющие глобальное преимущество, изолированные и уязвимые (табл. 2)⁴.

¹ Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России // Экономическая наука современной России. 2003. № 1/11.

² Сагинова О.В. Формирование экономики знаний и задачи образования // Экономика образования. 2007. № 1. С. 6—7.

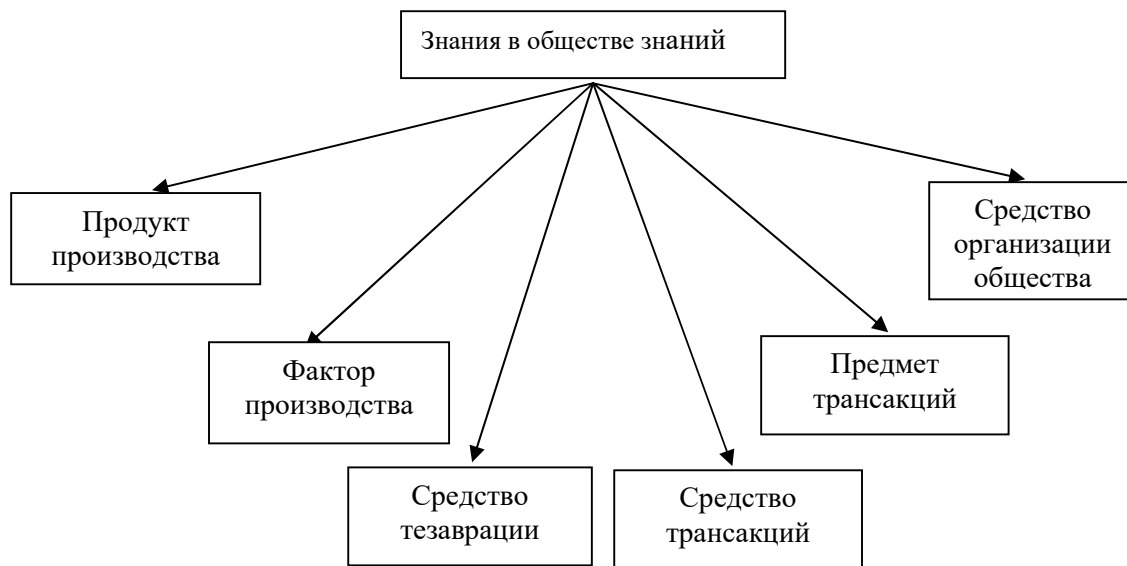
³ Клейнер Г.Б. Становление общества знаний в России : социально-экономические аспекты // Общественные науки и современность. 2005. № 3. С. 64.

⁴ Maglen L., Shan C. Emerging Occupational Patterns in the Era of Globalization and Rapid Technological Change: Implications for Education and Training Centre for the Economics of Education and Training (CEET). Working Paper № 21. Melbourne (Australia): Monash University ACER, 1999; URL: <http://www.education.monash.edu.au>

Характеристики «экономики знаний»¹

Характеристика	Определение
Символические товары / цифровые технологии	Электронные символы представляют на рынке физические товары
Демассификация	Уменьшается необходимость использовать концентрацию в одном месте (массификацию) труда, материалов и капитала
Предприятие без границ / глобализация	Знания пересекают границы предприятия, отрасли и страны; организации становятся независимыми от времени и пространства, работы могут выполняться в разных местах
Виртуализация	Виртуальными могут быть корпорации, команды, аукционы и другие, прежде чисто, физические понятия
Взаимосвязь / партнерство / интеграция	Устанавливается взаимосвязь внутри и между организациями, взаимосвязь бизнес-организаций и их клиентов, поскольку ни одна из организаций не обладает всеми необходимыми знаниями; развивается партнерство между организациями
Дезинтеграция	Ликвидируются посредники, стоящие между организацией и ее клиентами
Конвергенция	Объединяются ранее разрозненные отрасли для производства новых продуктов (например, телекоммуникации)
Персонализация / массовая кастомизация	Происходит разработка товаров и услуг, удовлетворяющих уникальные потребности отдельных клиентов; клиенты вовлекаются в процесс производства, поскольку их знания и информация становятся частью спецификации продукта
Динамическое (дискриминационное) ценообразование	Решения по ценообразованию основаны на времени и месте предложения товара или услуги, поскольку товары и услуги постоянно обновляются
Режим реального времени	Бизнес ведется в режиме реального времени, укорачивается жизненный цикл продукта
Создание сообществ потребителей	Потребители общаются между собой в местном и глобальном масштабах

¹ Lengnick-Hall M.L., Lengnick-Hall C.A. Human Resource Management in the Knowledge Economy. San Francisco : Berrett-Koehler, 2003.



Основные функции знаний в постиндустриальном обществе

В настоящее время ТНК все более очевидно активизируют рост доли первой профессиональной группы, так как по характеру труда ее представители являются концептуальными и в наибольшей степени согласуются с процессом глобализации и развитием экономики знаний. В то же время для большинства развитых стран становится характерным сокращение удельного веса третьей группы. Прирост свойственных ей видов труда составляет в этих странах не более 0,5 % в год при общем росте рынка труда в 1,2 %¹.

Обучение как приобретение нового знания в быстро меняющейся рыночной среде становится одним из решающих факторов успеха компании в условиях растущей конкуренции. Как отметил Р. Дилтс, «деловой мир начал осознавать необходимость процесса непрерывного обучения, поскольку именно такой подход подготавливает сотрудников ко всем изменениям и дает возможность желаемого результата»². Если прежде успех ведения бизнеса определялся преимущественно классическими комбинациями факторов производства, то сегодня он в значительной мере определяется сложной комбинацией элементов знаний, интеграцией этих факторов и технологий, объединением капитала, информационных и интеллектуальных ресурсов. Отечественный специалист Ю. Юданов так определяет существо данной тенденции: «...происходит смена ключевых ресурсов развития, когда решающим фактором становится не пространство с закрепленным на нем производством, а наличие мобильных финансов и человеческий интеллект»³.

¹ Chah Ch., Burke G. Future job openings: Australia in the Knowledge Economy. Centre for the Economics of Education and Training (CEET). Working Paper № 48. Melbourne (Australia): Monash University ACER, 2003.

² Дилтс Р.Б. Самообучающиеся организации и определения системы с точки зрения НЛП. М., 1999.

³ Юданов Ю. Европейские корпорации в условиях глобализации // Мировая экономика и международные отношения. 2001. № 11. С. 66.

Классификация профессиональных видов деятельности

Профессиональная группа	Описание	Пример
Имеющие глобальное преимущество	Концептуальные виды деятельности, требующие творческого отношения, критического анализа информации, выявления и решения проблем	Менеджеры, финансисты, журналисты, научные работники
	Технические виды деятельности — сходны с концептуальными, но представители этой группы в основном работают на поддержку концептуальной деятельности	Техники и «пара-профессионалы»
Изолированные	Профессиональные виды деятельности; их представители работают лицом к лицу с потребителями; отличительной чертой является персональный характер работы	Медики, учителя
	То же самое, но с более низкими требованиями к квалификации и более рутинным характером работы	Агенты по продаже недвижимости, полицейские, социальные работники
	Еще более низкая квалификация и рутинный характер работы, часто временной	Официанты, водители автобусов, работники, занятые в гостиничном и туристическом бизнесе
Уязвимые	Высокая квалификации; развитие техники способно упразднить эти виды работ; работникам требуется частое повышение своей квалификации, чтобы не отстать от научно-технического прогресса	Квалифицированные продавцы
	«Белые воротнички». Многие из них осваивают смежные специальности, чтобы быть востребованными	Клерки, секретари
	«Синие воротнички». Им приходится осваивать новые профессии, поскольку они обслуживают автоматизируемые виды деятельности	Операторы сложного оборудования
	Менее квалифицированные работники, занятые монотонными повторяющимися	Работники сборочных конвейеров

	операциями	
--	------------	--

Эта же мысль довольно четко прослеживается в материалах Всемирного доклада ЮНЕСКО: «Начиная с написания работ Робертом Хатчинсом (1968 год) и Торстеном Хусеном (1974 год) выражение «обучающееся общество» (learning society) относится к новому типу общества, где приобретение знаний не ограничивается ни стенами образовательных учреждений (в пространстве), ни завершением начального образования (во времени). В становящемся все более сложном мире, где каждому в течение жизни может потребоваться исполнять различные задачи, становится необходимым продолжать учебу всю жизнь»¹. И далее авторы доклада заключают: «Отныне все чаще допускается, что все более будет усиливаться образовательная, «обучающаяся» составляющая в любой организации вне зависимости от того, имеет ли она коммерческое предназначение или нет»².

Организация, где обучение осуществляется как непрерывный процесс, можно охарактеризовать как обучающуюся. Ее основные признаки:

- обучение присутствует во всем, чем занимаются сотрудники, будучи составной частью рабочего процесса, а не просто дополнением к нему;
- обучение — постоянный процесс, а не отдельное событие;
- сотрудничество — фундаментальный фактор на производстве;
- работники, самосовершенствуясь и набирая опыт, совершенствуют тем самым и организацию в целом;
- творческий потенциал (работники постоянно воссоздают ее структуру заново);
- организация развивается благодаря собственному опыту; творческий подход работников к выполнению своих обязанностей способствует ее более эффективному функционированию, улучшению качества продукции и внедрению инноваций;
- мотивация к обучению присутствует в труде каждого работника организации³.

Что касается самого процесса обучения, то, в трактовке западных специалистов, решающими для «обучающейся организации» являются коллективный, командообразующий характер организационного обучения, изменение мировоззрения участников, их установок в направлении общего видения проблем и коллективных форм их решения, разработка понятной и принимаемой всеми участниками стратегии действий. Отечественные ученые, в частности А. Митина, отмечают, что в качестве основных ориентиров становления учебного процесса в подобных организациях могут выступать: а) опора на дискуссии, а не речь; б) равноправное участие в них всех; в) поощрение различных взглядов на проблему; г) создание и использование общего опыта; д) поощрение неожиданных результатов; е) предпочтение групповых форм работы⁴.

¹ К обществам знания : Всемирный доклад ЮНЕСКО. С. 58.

² Там же. С.59.

³ Брейм Б.Д. Создание самообучающейся организации: пер. с англ. М. : Олимп-Бизнес, 1999. С. 408.

⁴ Митина А.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2005. С. 28.

Теория организационного обучения выделяет четыре основных типа обучающих способов: поддерживающие (выработка стратегии «подготовки соглашений»), прогнозные (выработка «стратегий будущего»), переходящие («подготовка соглашений» и выработка «стратегий будущего») и универсальные, применяемые для всех стратегий. О том, какие основные формы обучения соответствуют данным способам, дает представление табл. 3¹.

Т а б л и ц а 3

Способы и формы обучения

Способы	Формы обучения
Поддерживающие	Система представления предложений от сотрудников. Самоуправляемые рабочие группы. Статистический контроль. Сравнительное определение эффективности. Тренинговые программы.
Переходящие	Передача инноваций. Реорганизация процесса деловых отношений. Целевые и специальные группы. Программы всеобщего управления качеством. Повышение квалификации в организации.
Прогнозные	Децентрализованное стратегическое планирование. Совместные предприятия и стратегические альянсы. Повышение квалификации вне организации. Анализ сценариев. Метод Дельфи. Анализ влияния факторов
Универсальные	Изучение потребителя. Группа внешних консультантов. Содержательный анализ.

Существуют определенные принципы, выработанные практикой обучающихся организаций: обучаться быстрее, чем конкуренты, и быстрее, чем меняется внешняя среда; обучаться внутри организации по горизонтали (друг у друга и в группе) и по вертикали (от руководителя до подчиненного); обучаться за пределами организации (у поставщиков и потребителей); прогнозировать будущее (создавать сценарии и обучаться на них); применять на практике то, чему научились; обучаться тому, чему раньше не учили².

¹ Дерябина М. Организационные формы управления знаниями // Проблемы теории и практики управления. 2008. № 2. С. 106.

² Митина А.М. Становление и развитие ...

Общество, которое учится постоянно, имеет и большой потенциал развития. По данным Д. Гринзэея и М. Хаунеса, совокупный вклад образования в рост будущих доходов общества и отдельного индивидуума составляет не менее 75—80 %¹.

В зарубежной андрогогике концепция «обучающегося общества» выступает как заключительная, объединяющая многие направления. Среди ее интерпретаций можно выделить следующие: образованное общество («educated society»), построенное на идеях гражданства, либеральной демократии и равных возможностей; рынок обучения («learning market»), предоставляющий образовательные услуги индивидам как условие поддержания конкурентоспособности в экономике; учебная сеть («learning networks»), обучающая познавательному подходу к жизни². Преобладающим становится второй подход, акцентирующий новую образовательную политику на осознанных потребностях населения в условиях глобальной экономики и растущей конкуренции.

Наряду с терминами «обучающееся общество», «экономика, основанная на знаниях» в последнее время в обиход вошло и такое понятие, как «общество, основанное на знаниях» (the knowledge-based society), или, как его еще называют, «общество знаний» (the Knowledge society). На наш взгляд, в наиболее полной форме понятие «общество, основанное на знаниях» раскрывается в документах Всемирного научного форума, организованного ЮНЕСКО и Международным советом по науке (International Council for Science) и прошедшего в 2003 году в Венгрии: «Общество, основанное на знаниях, — это инновационное общество, базирующееся на концепции непрерывного обучения в течение всей жизни. Оно объединяет сообщества ученых, исследователей, инженеров и техников, исследовательские сети, а также фирмы, вовлеченные в процесс исследования и производство высокотехнологичных товаров и услуг. Это образует национальную инновационно-производственную систему, которая интегрирована в международные сети по производству, распространению, использованию и защите знаний. Имеющиеся в таком обществе средства коммуникаций и информационные технологии могут обеспечить широкий доступ к гуманитарным знаниям, знания используются как для предоставления возможностей и обогащения индивидуальных лиц в культурном и в материальном плане, так и для строительства устойчивого общества»³.

Для формирования такого общества, как считают эксперты Всемирного банка, необходимы, по крайней мере, четыре основных условия: образование и обучение (наличие образованного и профессионально подготовленного населения, способного создавать, распределять и использовать знания); динамичная инновационная инфраструктура (ресурсы, начиная с радио и заканчивая Интернетом); экономические стимулы и институциональный режим (экономическая среда, способствующая свободному движению знаний, внедрению информационно-коммуникационных технологий, развитию предпринимательства); инновационные системы (разветвленная сеть исследовательских и «мозговых» центров, уни-

¹ Гринзэея Д., Хаунес М. Оценка выгод для общества от систем высшего образования // Экономика образования. 2002. № 3. С. 64.

² Гринзэея Д., Хаунес М. Оценка выгод для общества от систем высшего образования // Экономика образования. 2002. № 3. С. 29.

³ Knowledge-Based Society. Budapest. 2003. № 08—10.

верситетов, частных фирм и организаций, занимающихся созданием нового знания, его заимствованием и приспособлением к местным нуждам)¹. **В современном мире создавать такие условия, увязывать их в единую основу развития, по нашему мнению, способны только корпорации транснационального уровня.**

Экономика знания рассматривается как информационная, сетевая и глобальная. В понятие «информационная экономика» входит способность любой ее структурной единицы генерировать, обрабатывать и эффективно использовать информацию, основанную на современном знании как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе. Понятие «сетевая экономика» связано с возможностями функционирования любого числа всевозможных хозяйственных и иных образований (холдингов, стратегических альянсов, финансово-промышленных групп, кластеров) на постоянной и временной основе. Ядрами таких образований выступают промышленные организации, университеты и научные учреждения. Понятие «глобальная экономика» предполагает, «что основные факторы производства, различные виды деятельности (производственная, логистическая, информационная, финансовая), процессы (научных исследований, сервисного обслуживания), непосредственно управление и рынки организуются в глобальном масштабе»². Совершенно очевидно, что каждая из трех составляющих «экономики знания» не сможет стать достаточно результативной без адекватной ее запросам непрерывной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров.

Список использованной литературы

1. Брейм, Б.Д. Создание самообучающейся организации [Текст] : пер. с англ. / Б.Д. Брейм. — М. : Олимп-Бизнес, 1999.
2. Гринзэуей, Д. Оценка выгод для общества от систем высшего образования [Текст] / Д. Гринзэуей, М. Хаунес // Экономика образования. — 2002. — № 3. — С. 64.
3. Дерябина, М. Организационные формы управления знаниями [Текст] / М. Дерябина // Проблемы теории и практики управления. — 2008. — № 2. — С. 106.
4. Дилтс, Р.Б. Самообучающиеся организации и определения системы с точки зрения НЛП [Текст] / Р.Б. Дилтс. — М., 1999.
5. Клейнер, Г.Б. Становление общества знаний в России: социально-экономические аспекты [Текст] / Г.Б. Клейнер // Общественные науки и современность. — 2005. — № 3.
6. К обществам знания [Текст] : Всемирн. докл. ЮНЕСКО / предисл. К. Мацуура. — Париж, 2005.
7. Макаров, В.Л. Экономика знаний: уроки для России [Текст] / В.Л. Макаров // Экономическая наука современной России. — 2003. — № 1/11.
8. Мильнер, Б. Управление интеллектуальными ресурсами [Текст] / Б. Мильнер // Вопросы экономики. — 2008. — № 7. — С. 133.

¹ The Knowledge-Based Economy. P., 1996. P. 9.

² Панфилова Е.Е. Глобальное информационно-экономическое сообщество как объективная среда функционирования промышленной организации XXI века // Менеджмент в России и за рубежом. 2008. № 2. С. 53.

9. Митина, А.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.М. Митина — Волгоград, 2005.

10. Панфилова, Е.Е. Глобальное информационно-экономическое сообщество как объективная среда функционирования промышленной организации XXI века [Текст] / Е.Е. Панфилова // Менеджмент в России и за рубежом. — 2008. — № 2. — С. 53.

11. Сагинова, О.В. Формирование экономики знаний и задачи образования [Текст] / О.В. Сагинова // Экономика образования. — 2007. — № 1. — С. 6—7.

12. Юданов, Ю. Европейские корпорации в условиях глобализации [Текст] / Ю. Юданов // Мировая экономика и международные отношения. — 2001. — № 11. — С. 66.

13. Chah, Ch. Future job openings: Australia in the Knowledge Economy [Текст] / Ch. Chah, G. Burke ; Centre for the Economics of Education and Training (CEET) // Working Paper — Melbourne (Australia): Monash University ACER, 2003. — № 48.

14. Knowledge-Based Society [Text]. — Budapest, 2003. — № 08—10.

15. Lengnick-Hall, M.L. Human Resource Management in the Knowledge Economy [Text] / M.L. Lengnick-Hall, C.A. Lengnick-Hall. — San Francisco : Berrett-Koehler, 2003.

16. Maglen, L. Emerging Occupational Patterns in the Era of Globalization and Rapid Technological Change [Text] / L. Maglen, C. Shan ; Implications for Education and Training Centre for the Economics of Education and Training (CEET) // Working Paper. — Melbourne (Australia) : Monash University ACER, 1999. — № 21.

17. The Knowledge-Based Economy [Text]. — P., 1996.

В.А. Кудинов

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ

Анализируются возможные пути создания и применения в образовании информационных обучающих сред, рассматриваемых в качестве инструмента познания и сочетающих в себе достоинства человека и компьютера. В качестве основы для проектирования таких сред автор предлагает использовать технологии управления знаниями, например, корпоративные информационные порталы, позволяющие обновлять профессиональные знания и навыки обучающихся на протяжении всей жизни.

информационная обучающая среда, персонализация обучения, технология управления знаниями, корпоративный информационный портал знаний, непрерывное профессиональное образование.

Во все времена существования человечества проблемы развития, образования, обучения являлись одними из самых значимых. Задачей настоящего момента является разработка компьютерных систем обучения, которые бы в максимальной степени соответствовали своему назначению и отвечали большинству, а в идеале и всем, предъявляемым к ним требованиям, а именно:

— повышение гибкости и эффективности диалога с пользователем, включая расширение и усложнение типологии вопросов, которые пользователь задает

системе, а следовательно, увеличение семантической мощности средств описания учебного материала, адаптацию системы к индивидуальным особенностям конкретного обучаемого;

— повышение уровня интерфейса с приближением его к естественноречевому уровню;

— повышение логических возможностей, т.е. обеспечение способности системы самостоятельно решать задачи из предметной области, по которой она ведет обучение, с последующим объяснением хода решения;

— повышение наглядности представляемого учебного материала с применением средств мультимедиа;

— поддержка совместимости и интегрируемости различных компьютерных систем обучения, осуществляющих различные режимы обучения;

— обеспечение функционирования системы в режиме реального времени;

— поддержка эволюционности компьютерных систем обучения, т.е. обеспечение возможности легкой модификации и оперативного наращивания объема информации, используемой как для решения задач, так и для представления обучаемому в качестве учебного материала; перехода на новые стратегии обучения и новые модели пользователя.

Одним из наиболее действенных способов решения поставленной задачи является создание и широкое использование в обучении корпоративных информационных порталов, позволяющих обновлять профессиональные знания и навыки на протяжении всей жизни. В числе основных требований к таким порталам — поддержка персонализации обучения, т.е. предоставление образовательных услуг, максимально полно и точно соответствующих потребностям, уровню подготовки и когнитивным особенностям конкретного пользователя. В связи с тем, что традиционные веб-технологии основаны на синтаксической разметке данных и не поддерживают поиск и навигацию в среде распределенных знаний на семантическом уровне, эта задача может быть эффективно решена только с использованием информационных технологий и интеллектуальных агентов¹.

Первое определение корпоративного информационного портала (Enterprise Information Portal — EIP) было дано Кристофером Шайлаксом и Джулией Тилман из Merrill Lynch: *«Корпоративные информационные порталы - это приложения, которые позволяют компаниям раскрывать информацию, хранящуюся внутри и вне организации, и предоставлять каждому пользователю единую точку доступа к предназначенной для него информации, необходимой для принятия обоснованных управленческих решений»*².

Это определение уточнил Джерри Мюррей из IDC, отметивший, что корпоративный портал — это больше, чем шлюз. Он считает, что *«порталы, которые концентрируются лишь на работе с контентом, не отвечают нуждам корпоративного рынка. Корпоративные порталы должны подключать нас не только ко всей необходимой информации, но и ко всем нужным нам людям и предоставлять инструменты, необходимые для поддержки совместной работы»*³.

¹ Кудинов В.А., Цуканов М.В. Принципы создания системы дистанционного образования на основе мультиагентных технологий // Информационные технологии в образовании : сб. тр. 13-й Междунар. конф. Ч. 5. М. : Просвещение, 2003. С. 87—88.

² Shilfkes C., Tylman J. Enterprise Information Portal. Merrill Lynch, 1998.

³ Murray G. The Portal is the Desktop // IDS. 1999. Jan.

Эти определения позволяют выделить следующие задачи, которые должны решаться корпоративным образовательным порталом:

- 1) предоставление обучающемуся всей необходимой информации;
- 2) подключение обучающегося к необходимым для получения дополнительной информации людям;
- 3) удаленный доступ к приложениям;
- 4) организация совместной работы обучающихся.

Если раньше решение этих задач требовало специального клиентского программного обеспечения и допускалось в основном в пределах локальной сети, то новый для образовательных организаций класс корпоративных порталов имеет стандартный веб-интерфейс и обеспечивает пользователям единый безопасный персонализированный доступ к внутренним и внешним информационным ресурсам, специалистам, приложениям в любое время суток и независимо от их территориального расположения.

Исходя из анализа решаемых задач может быть предложена следующая классификация корпоративных образовательных порталов:

1. Корпоративный информационный портал, обеспечивающий персонализированный доступ обучающегося к внутренним и внешним информационным ресурсам образовательной организации: к данным по классификатору и с возможностью проведения сквозного полнотекстового и атрибутивного поиска.

2. Корпоративный экспертный портал, обеспечивающий связь между пользователями (обучающимися, тьюторами, экспертами и другими специалистами) на основе их знаний(способностей). Не всегда портал содержит нужную пользователю информацию, однако в случае ее отсутствия он может подключить обучающегося к нужным специалистам, которые поделятся необходимой информацией, дадут экспертные оценки по интересующим его вопросам.

3. Корпоративный портал приложений, предоставляющий обучающимся различные приложения, с помощью которых они могут получить требуемую информацию и данные.

4. Корпоративный портал совместной работы, предоставляющий информацию и приложения и обеспечивающий работу группы обучающихся над какой-либо задачей, проектом.

5. Корпоративный портал управления знаниями — интегрированный портал, охватывающий все перечисленные выше порталы и предназначенный для обеспечения коллективной работы обучающихся с максимальным информационным обеспечением.

Первые три типа порталов предназначены для индивидуальной работы и обеспечивают обучающегося необходимой ему информацией, приложениями, экспертными заключениями специалистов, к которым он с помощью портала может подключиться.

Остальные два типа — это порталы совместной работы. Они позволяют проводить определенный цикл работ в соответствии с заданной стратегией обучения, автоматически передавать промежуточные результаты по цепочке другим обучающимся, отслеживать и координировать ход работ. При этом все пользователи имеют максимальное информационное обеспечение.

Знания — это и интеллект, и интуиция людей, причем не только конкретных личностей, но и целых коллективов. А интеллект коллектива всегда выше

суммы интеллектов его участников и раскрывается только в процессе совместной работы.

Знания могут быть раскрыты и формализованы в виде учебников, учебных пособий, научных статей и монографий, патентов, технологий, технической документации и т.д. — именно так они превращаются в информацию. Но невозможно формализовать весь интеллект и всю интуицию людей и коллективов. Поэтому невозможно организовать хорошую информационную систему, которая не опиралась бы на интеллект людей и их коллективную работу.

В то же время интеллект коллектива опирается не только на интеллект его участников, но и на тот интеллект, который уже формализован и накоплен другими людьми и коллективами, т.е. на уже формализованную информацию.

Кроме того, целый ряд новых знаний не может быть получен без проведения большого объема вычислительных операций, без привлечения вычислительных приложений — не вычислительных машин как таковых, а именно приложений, в которых также аккумулированы знания людей.

Исходя из этих предпосылок корпоративный портал управления знаниями (КПУЗ) может быть определен следующим образом.

Корпоративный портал управления знаниями — это система сбора информации, выявления и формализации новых знаний, опирающаяся на:

— *весь накопленный и формализованный ранее потенциал знаний образовательной организации (входную информацию);*

— *коллективный интеллект и интуицию задействованных в процессе обучения людей (совместную работу);*

— *вычислительные приложения.*

Это также система выдачи накопленной и вновь созданной информации обучающемуся в соответствии с принятой технологией обучения.

Таким образом, корпоративный портал управления знаниями должен базироваться на корпоративных информационных порталах, экспертных порталах, порталах совместной работы и порталах приложений и интегрировать в себе все их возможности: сбора информации, коллективной работы, привлечения экспертов, обработки информации и выдачи информации обучающимся. Это также возможность обеспечения документирования и «самодокументирования» выявляющихся в ходе совместной работы знаний, превращение их в доступную информацию, в интеллектуальный капитал образовательной организации. Но, в отличие от информационного портала, в котором информация равна сумме входной информации, информация портала управления знаниями всегда превышает сумму входной информации.

Одним из ключевых сервисов КПУЗ должен быть сервис, обеспечивающий глубокую персонализацию образовательных услуг. Такой сервис наряду с поддержкой основных образовательных программ, содержание которых достаточно жестко регламентировано, должен быть ориентирован на самостоятельные формы повышения квалификации на протяжении всей жизни.

Анализ образовательных запросов с точки зрения сложности их обработки позволил выделить следующие их типы ¹:

¹ Кудинов В.А., Цуканов М.В. Архитектура обучающей системы на основе мультиагентных технологий // Информатизация образования — 2005 : сб. тр. Междунар. науч.-практической конф. Елец : Елецкий ГУ, 2005. С. 72—79.

- простейший запрос (определить новое понятие, пояснить его на примерах и т.п.);
- изучение отдельного вопроса (например, метода решения некоторой задачи);
- изучение темы (например, методы сортировки списков в программировании);
- изучение раздела курса (например, исчисление предикатов в логике);
- запрос уровня учебного курса;
- запрос уровня образовательной программы, включающей множество взаимосвязанных курсов.

Предлагаемый подход к построению персонализированных программ обучения в открытой образовательной среде основан на выделении двух типов сущностей — концепт и учебный объект¹.

Концепты соответствуют фрагментам знаний (дидактическим единицам) разного уровня гранулярности: отдельным понятиям («интеллектуальный агент»), фактам («теорема Пифагора»), темам («методы сортировки списков»), разделам и т.д. Предполагается, что все концепты явно зафиксированы в соответствующей онтологии предметной области, доступной всем образовательным сервисам, функционирующим в семантической веб-среде.

Учебный объект — это любой доступный интернет-ресурс, который может использоваться в учебных целях как самостоятельно, так и совместно с другими ресурсами.

Процесс обслуживания образовательного запроса в общем случае включает два этапа.

На первом этапе итеративно уточняется образовательная потребность клиента и детализируется программа обучения. Результатом этапа является индивидуальная программа обучения, построенная из концептов глобально разделяемой онтологии предметной области.

На втором этапе выполняется «покрытие» составленной из концептов программы доступными в образовательном пространстве учебными объектами. Поскольку в открытой образовательной среде доступно большое число учебных объектов, для каждого концепта существует множество вариантов «покрытия». Для сокращения перебора должны использоваться дополнительные ограничения пользователя на форму представления материала, стратегию обучения, временные и финансовые ресурсы и т.п. Результатом данного этапа является программа обучения, составленная из реальных учебных объектов, доступных в открытом образовательном пространстве.

Образовательные ресурсы аннотируются с использованием стандартизованных словарей метаданных и их расширений. В открытых образовательных средах на основе информационных технологий аннотации хранятся в распределенных репозиториях, доступных соответствующим сервисам и агентам. Аннотирование может выполняться автоматическими сервисами (агентами) путем извлечения значений атрибутов из первичных ресурсов (например, IMS-манифеста) ли-

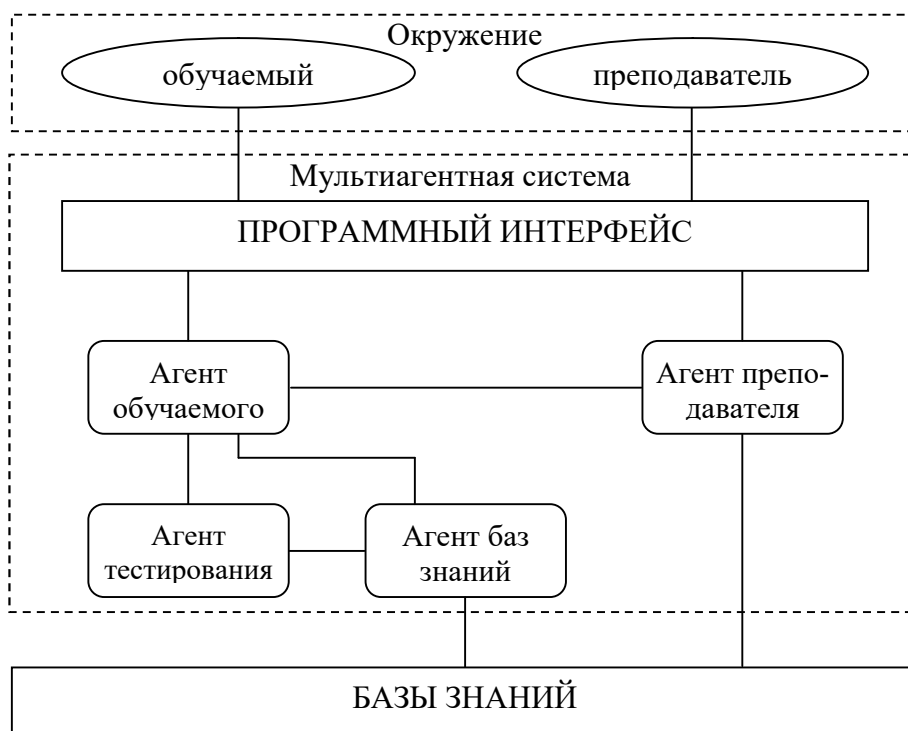
¹ Пантелеев М.Г., Сазыкин П.В., Сергеев Д.А. Персонализация обучения в образовательных средах на основе Семантического Web // Искусственные интеллектуальные системы : тр. Междунар. конф. — М. : Изд-во физ.-мат. литературы, 2003. С. 482—488.

бо людьми при задании свойств ресурса, требующих экспертного оценивания (например, «семантической плотности») ¹.

Архитектура КПУЗ на основе мультиагентных технологий (см. рисунок) включает в себя базы знаний (хранилище единиц знаний), окружения (обучаемый и преподаватель) и мультиагентную систему, состоящую из программного интерфейса и интеллектуальных агентов. Центральным компонентом КПУЗ на основе мультиагентных технологий являются базы знаний (БЗ), которые выступают по отношению к другим компонентам как содержательная подсистема, составляющая основную ценность.

Базы знаний — это совокупность единиц знаний предметной области, технологии обучения и обучаемого, которые представляют собой формализованные с помощью некоторого метода представления знаний как отражение объектов предметной области, их взаимосвязей и действий над этими объектами.

Обмен данными между окружением и базами знаний выполняет мультиагентная система, которая принимает сообщения из окружения при помощи программного интерфейса, преобразует их в форму статических знаний для передачи между агентами и, наоборот, переводит статические знания, переданные интеллектуальными агентами, в формат окружения и выдает сообщения некоторому объекту окружения (обучаемому или преподавателю). Важнейшим требованием к организации диалога окружения с мультиагентной системой является естественность, которая означает формулирование потребностей окружения предложениями естественного языка.



Архитектура компьютерной обучающей системы на основе мультиагентных технологий

¹ Пантелеев М.Г., Жандаров В.В., Семенов В.С. Мультиагентная среда аннотирования образовательных ресурсов на основе технологий Семантического Web // Материалы 7-й Междунар. конф. по мягким вычислениям и измерениям SCM'04. СПб. : СПбГЭТУ, 2004.

Характерное отличие КПУЗ на основе мультиагентных технологий от традиционных прикладных обучающих систем — использование для обработки нового вида информации — знаний. Посредниками при передаче знаний между базами знаний и программным интерфейсом служат интеллектуальные агенты, получающие и передающие информацию в виде некоторого стандартного для агентов представления статических знаний, которые определяются агентом баз знаний в соответствии со структурой их реализации. Данный процесс преобразования знаний можно назвать использованием вывода, а процесс передачи знаний агентом преподавателя — формированием вывода.

Данные характеристики относятся к общим характеристикам для любых форм представления знаний и отвечают за направление вывода:

— при формировании вывода происходит заполнение базы знаний правилами, сформулированными преподавателем;

— при использовании вывода осуществляется проверка корректности выводов обучаемого в соответствии с правилами, сформулированными преподавателем (процесс обучения).

Интеллектуальный агент строится из следующих компонентов:

— рецепторы агента отвечают за получение агентом сообщений от среды и от других агентов и некоторым образом преобразуют их во внутренние представления агента (которые в случае автономности агента ничем не отличаются от среды по способу взаимодействия);

— база знаний агента служит для хранения всех без исключения знаний, полученных в процессе его жизни. Сюда входят база моделей агентов, база знаний о решаемой задаче и база знаний собственного опыта.

В базе моделей агентов хранятся знания об устройстве и интерфейсах вызовов других агентов. Изначально в базе имеется некоторая информация об устройстве других агентов, которая нужна для начала работы. Знания помещаются в эту базу по мере взаимодействия с другими агентами. Получение и хранение таких знаний очень важно в агентной системе, поскольку общая конфигурация системы (количество, функции и состав агентов) может меняться с течением времени без остановки функционирования.

База знаний о решаемой задаче содержит условие задачи, а также знания, получаемые в процессе решения. Она хранит промежуточные результаты решения подзадач, а также знания о способах решения задач и методах выбора этих способов.

База знаний собственного опыта содержит знания агента о системе, которые нельзя отнести к предыдущим категориям. В эту базу помещаются знания о решениях предыдущих задач и различные побочные (хотя, возможно, полезные) знания.

Планировщик задач отвечает за планирование деятельности агентов по решению задачи. Планировщик должен обеспечить балансирование деятельности агента между построением планов решения задачи в изменяющихся условиях и непосредственным выполнением намеченных планов.

Эффекторы агента служат средством посылки среде и другим агентам сообщений этого объекта.

Основными задачами агентов, входящих в КПУЗ, являются:

— для агента преподавателя — получение, обработка и передача запросов агента обучаемого на получение консультаций от преподавателя; получение, обработка и передача запросов преподавателя об усвоении учебного материала; передача информации для пополнения базы знаний;

— для агента тестирования — получение, обработка и передача запросов агента обучаемого на получение задачи для решения; получение и передача задачи для решения от агента баз знаний агенту обучаемого; получение, обработка и передача предположительного решения от агента обучаемого агенту баз знаний; получение, обработка и передача результатов проверки решения от агента баз знаний агенту обучаемого;

— для агента обучаемого — получение, преобразование и передача запроса на получение задачи для решения обучаемым; получение, обработка и передача предположительного решения или его части; получение, обработка и передача результата решения; получение, преобразование и передача запроса на консультацию; получение, преобразование и передача уведомления об удовлетворении консультации; получение, преобразование и передача запроса на выдачу теоретического материала; получение, обработка и передача теоретического материала для ознакомления обучаемому; получение, обработка и передача запроса о результатах работы обучаемого;

— для агента баз знаний — получение, преобразование и передача запроса на получение теоретического материала; получение, обработка и передача теоретического материала; получение, преобразование и передача запроса результатов работы обучаемого; получение, преобразование и передача результатов работы обучаемого; получение, преобразование и передача запроса на получение задачи для решения обучаемым; получение, преобразование и передача задачи для решения; получение запроса на проверку решения, проверка решения и передача результатов решения.

Проектирование КПУЗ осуществляется в соответствии со следующей схемой.

На начальном этапе формируется глобальная цель создания КПУЗ в виде желаемых свойств конечных продуктов. Строится «дерево целей».

Последовательность этапов построения «дерева целей»:

1) создание базы знаний, необходимой для освоения данной предметной области (используется опыт экспертов для отбора информации);

2) разработка «дерева сценариев» развития процесса обучения, оценка возможностей наступления различных сценариев;

3) выбор наиболее вероятного сценария в качестве «дерева цели»;

4) создание классификаторов;

5) генерация подцелей;

6) проверка целей на осуществимость;

7) проверка независимости целей;

8) оценка существенности целей.

Основной этап создания КПУЗ включает в себя:

1) окончательное построение «дерева целей» обучения;

2) разработку принципов принятия решения и управления процессом познания (основной принцип — ориентация на индивидуальный темп и возможности обучаемого);

- 3) разработку онтологии предметной области;
- 4) разработку технологий оценки знаний, эффективности процесса обучения (используются методы распознавания);
- 5) определение оценки альтернативных решений;
- 6) разработку организационной структуры по обеспечению непрерывного процесса обучения и интерфейса программы;
- 7) разработку примеров — иллюстраций к отдельным этапам обучения;
- 8) разработку оформления программы.

При этом основными отличительными моментами предложенной схемы являются:

- опора на возможности обучаемого;
- широкое использование экспертных методов и методов распознавания при создании базы знаний и управлении ходом обучения;
- использование деятельностного подхода на различных этапах обучения и контроля знаний (обучаемый сам выступает в роли педагога, предлагаемые задания носят конструктивный характер);
- внедрение в ходе обучения поисковых элементов, требующих принятия решений в условиях неполной информации и частичной неопределенности;
- рекурсивность процесса обучения с возможностью углубления по той же схеме.

Таким образом, использование технологий управления знаниями при создании информационных обучающих сред позволяет существенно повысить эффективность и качество обучения за счет обеспечения индивидуальных траекторий приобретения знаний для каждого обучаемого. В то же время затраты на разработку электронных ресурсов для конкретных дисциплин могут быть существенно снижены за счет создания автоматизированных систем формирования обучающего контента.

Список использованной литературы

1. Кудинов, В.А. Принципы создания системы дистанционного образования на основе мультиагентных технологий [Текст] / В.А. Кудинов, М.В. Цуканов // Информационные технологии в образовании : сб. тр. 13-й Междунар. конф. — М. : Просвещение, 2003. — Ч. 5. — С. 87—88.
2. Кудинов, В.А. Архитектура обучающей системы на основе мультиагентных технологий [Текст] / В.А. Кудинов, М.В. Цуканов // Информатизация образования-2005 : сб. тр. Междунар. науч.-практической конф. — Елец : Елецкий ГУ, 2005. — С. 72—79.
3. Пантелеев, М.Г. Персонализация обучения в образовательных средах на основе Семантического Web [Текст] / М.Г. Пантелеев, П.В. Сазыкин, Д.А. Сергеев // Искусственные интеллектуальные системы : тр. Междунар. конф. — М. : Изд-во физ.-мат. лит., 2003. — С. 482—488.
4. Пантелеев, М.Г. Мультиагентная среда аннотирования образовательных ресурсов на основе технологий Семантического Web [Текст] / М.Г. Пантелеев, В.В. Жандаров, В.С. Семенов // Материалы 7-й Междунар. конф. по мягким вычислениям и измерениям SCM'04. — СПб. : СПбГЭТУ, 2004.

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛИ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Представлен теоретический обзор проблемы формирования коммуникативной компетентности в непрерывном образовании (от дошкольной ступени до послевузовской). Дано описание модели поэтапного развития коммуникативной компетентности в системе непрерывного образования, раскрыты принципы, на которых она основана, и определены функции осуществления представленной модели.

вузовская педагогика, коммуникация в образовании, коммуникативная компетентность, профессиональная подготовка, непрерывное образование.

В условиях непрерывного образования решается задача подготовки компетентного человека, который адекватно ориентируется во всех сферах социальной жизни и активно воздействует на них, без чего невозможен переход к образовательному обществу с высоким уровнем духовной, правовой и профессиональной культуры.

В основе концепций развивающего (и развивающегося), а также лично ориентированного образования, разработанных отечественными психологами, лежат идеи культурно-исторического развития человека Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, В.Т. Кудрявцева, А.В. Петровского, В.А. Петровского, Н.Н. Поддьякова, В.И. Слободчикова, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина. Их идеи оказали заметное влияние на представления о содержании образования и выдвинули на первый план принципы обновления и системного построения образовательного материала.

Педагогические исследования представляют проблему лично ориентированного образования в контексте непрерывного образования, начиная с дошкольного и заканчивая послевузовским. Непрерывное образование рассматривается как кардинальное условие развития личности на всех уровнях и ступенях профессионального и жизненного пути.

В нашей работе анализируются и уточняются понятия коммуникативной компетентности (КК), вопросы их взаимосвязи с проблемами речевой деятельности, языка и речи, раскрываются лингвистические, психолингвистические, социально-психологические и педагогические направления исследуемой проблемы в контексте развития дошкольного воспитания, общего среднего, специального и высшего образования как компонентов единой системы непрерывного образования.

Разработанная нами модель поэтапного развития коммуникативной компетентности в различных государственных образовательных учреждениях и в профессиональной деятельности может быть реализована при условии учета следующих основных принципов:

1. Принцип комплексного подхода, который выражается в структуре и содержании коммуникативной компетентности. При этом за основу берутся следующие компоненты, которые мы рассматриваем и предлагаем учитывать на каждой ступени:

— умение прогнозировать и программировать коммуникативную ситуацию развивает способность оценивать, планировать ожидаемый результат общения, осмысливать программу и ролевое поведение партнера;

— представления о коммуникативной эрудиции, знания общих и профессиональных ориентаций, человеческих ценностей и видов общения позволяют грамотно выстраивать линию речевого и коммуникативного поведения;

— владение средствами общения (вербальными и невербальными) помогает осуществлять общение в зависимости от обстоятельств и условий;

— управление коммуникативной ситуацией дает возможность включаться, «вживаться» в ход общения, адаптироваться в коммуникативной ситуации, резюмировать речевое поведение партнера и свое собственное, добывать нужную информацию;

— коммуникативная культура (общая и национальная) определяет рамки общей языковой культуры и норм общения, основы коммуникативного поведения представителей разных стран и государств, элементарные знания традиций культуры и языка своей страны и своего края;

— ориентировка на социального партнера заключается в умении дифференцировать понятия «партнер», «оппонент», «собеседник» (знакомый или незнакомый) и моделировать речевое поведение в зависимости от условий (общественных, учебных, профессиональных, бытовых);

— речевая компетенция включает речевую культуру, грамотность, знание функций языка, владение деловой устной и письменной речью, навыками работы с техническими средствами.

2. Принцип целостности и системности, который включает сочетание всех компонентов КК, обеспечивает их органическую взаимозависимость, взаимодействие и взаимопроникновение.

3. Принцип преемственности, обеспечивающий поступательность и динамику процесса обучения и образования. Этот принцип, проявляющийся в образовательных программах «по вертикали» и «по горизонтали», определяет положительную динамику обучающихся на каждой ступени системы образования. Преемственность предполагает взаимосвязь каждой новой ступени с предыдущей, поэтапное накопление знаний о языке и речи, коммуникативный опыт. Навыки речевого общения, полученные на дошкольной ступени, углубляются в школе, совершенствуются в средних и высших учебных заведениях и становятся частью профессиональной компетентности в трудовой деятельности.

Все эти компоненты развиваются параллельно, с учетом индивидуальных психологических и лингвистических способностей обучающихся. Они зависят также от задач и программ обучения на каждой образовательной ступени, от потребностей — личностных и профессиональных, обстоятельств и ситуаций.

Каждая образовательная ступень решает проблемы развития общей и профессиональной культуры и при этом является предпосылкой для развития необходимых коммуникативных умений на последующих этапах непрерывного образования.

Наше исследование позволило внести дополнения и уточнения в содержание и характеристику каждой ступени образования. В работе доказано, что для формирования коммуникативной компетентности студентов, которая является

одновременно и задачей, и результатом их образования, необходимо развитие предпосылок, имеющих на каждой ступени свои особенности.

I ступень — дошкольное образование. На дошкольной ступени необходимо обучить детей общаться с взрослыми и сверстниками, ориентироваться на социального партнера, дать им первоначальное представление о способах речевого и неречевого общения. Речевая компетенция дошкольника с необходимостью включает в себя элементарное осознание явлений языка и речи, владение всеми ее сторонами — фонетической, грамматической, лексической. При этом важно опираться на то новое, что появляется в речевом и коммуникативном развитии детей на каждом возрастном этапе.

Коммуникативный подход к решению речевых задач требует создания новых методов обучения. Особенно важно подчеркнуть роль своевременного развития коммуникативной компетентности в наиболее сензитивный период, и эту работу надо проводить с самого раннего возраста — в системе и в определенной последовательности, прослеживая линию преемственности в обучении родному языку в дошкольном образовательном учреждении и в начальной школе.

II ступень — общее школьное образование. На школьной ступени программирование коммуникативной ситуации включает в себя общую социально-коммуникативную эрудицию, знание традиций, культуры речи и языка своего народа.

Формирование коммуникативно-речевой культуры учащихся предполагает совершенствование умения выбирать наиболее эффективную стратегию речевого поведения, развитие всех видов речевой деятельности — говорения, слушания, письма, чтения, а также всех умений и навыков, лежащих в их основе. Эта задача основывается на преемственности и перспективности в обучении русскому языку, определяя единый принципиальный подход к формированию коммуникативной компетентности учащихся начальных, средних и старших классов, позволяющий учитывать то новое, что появляется у школьников на каждом этапе обучения.

Успешность коммуникативно-речевой культуры обучающихся во многом зависит от уровня их воспитанности, логической и социально-психологической культуры.

III ступень — среднее специальное образование. Формирование коммуникативности студентов средних образовательных учреждений заключается в накоплении профессиональных знаний, ориентировании на представления о человеческих ценностях, в приобретении умения программировать и прогнозировать ситуацию общения (жизненную и профессиональную), видеть ее особенности и специфику, в развитии умений использовать все вербальные и невербальные средства общения в зависимости от коммуникативной ситуации и владения речевой культурой.

IV ступень — высшее образование. Студенты высшей школы должны проявлять более сложные коммуникативные умения и навыки: осознавать программу и результативность общения с любым социальным партнером в том или ином типе речевого поведения. Формирование у студентов представлений об обществе и его устройстве, о социальных отношениях, о моделировании разных форм общения предполагает развитие умений оценивать информацию, организовывать внимание и мыслительную деятельность собеседника, рефлексировать тактику общения, владеть речевой культурой и лингвистической компетенцией,

т.е. знанием языка и речи, пониманием функций языка и традиций, регулирующих его использование.

У ступень — послевузовское образование (система повышения квалификации). На профессиональной ступени важнейшими являются социальное взаимодействие, освоение средств взаимопонимания и согласованности действий, владение коммуникативной компетентностью на протяжении трудовой деятельности и всей жизни в целом.

Первая и вторая ступени традиционны для любой модели обучения. В нашем исследовании это периоды развития предпосылок коммуникативной компетентности.

В дошкольном возрасте формируются элементарные речевые знания и умения, навыки общения, которые затем должны получить свое совершенствование в начальной школе. В дошкольном учреждении, в начальной школе в обучении (преподавании) участвует один взрослый партнер — педагог. Дома его функции продолжают члены семьи, в самостоятельной жизни — друзья, одноклассники.

Но здесь необходимо отметить, что результат обучения дошкольников и школьников, их коммуникативные умения зависят от уровня сформированности КК у самих педагогов, а также от их умения выстроить систему занятий, определить методику и перспективу развития полученного блока знаний.

На второй ступени образования (в начальной и средней школе) на основе устной коммуникации дошкольников формируется коммуникация письменная, так необходимая и студентам, будущим профессионалам, для оформления деловой документации, отчетов, договоров, должностных инструкций и т.д.

Среднее звено школы — это период активного общения учащихся, появления у них различных социальных партнеров: учителя-предметники, новые одноклассники. Определение системности в преподавании языка дает возможность сформировать у учащихся новые компоненты коммуникативной компетентности — прогнозирование, планирование и управление ситуацией общения, ориентировка на социального партнера, учет его индивидуальных особенностей. Старшеклассникам доступно понимание значимости вербального и невербального общения, их специфики, роли знаний коммуникативной культуры.

Практически все компоненты КК должны находить свое отражение в системе преподавания социально-психологических и лингвистических дисциплин в среднем звене школы, которое благоприятно для совершенствования основ коммуникативной компетентности. Для этого в программы психологических, лингводидактических предметов (русский язык и культура речи, литература, психология) необходимо дополнительно внести задачи формирования КК и определить методику преподавания этих дисциплин, включая активные технологии обучения.

Третья ступень — это начало профессиональной подготовки, которая требует, чтобы полученные на предыдущем этапе обобщенные представления конкретизировались как на теоретическом, так и на прикладном уровнях. В этом случае коммуникативная компетентность должна рассматриваться как часть профессиональной компетентности.

Для любой деятельности характерен мотивационный компонент. Поэтому в преподавание социально-психологических и лингвистических дисциплин на ступени высшего образования — завершающем этапе в процессе профессиональ-

ной подготовки — необходимо включать задачи формирования КК, анализа и рефлексии собственного речевого поведения.

Заметим, что в техническом университете формирование коммуникативной компетентности должно выстраиваться таким образом, чтобы все ее компоненты — эрудиция, управление, прогнозирование, вербальное и невербальное общение, социальное партнерство, коммуникативная культура — стали частью профессиональной компетентности специалиста.

Преподавание в педуниверситете должно быть направлено еще и на овладение студентами умением научить этому детей и взрослых (родителей, педагогов), т.е. нужно вооружить будущих специалистов в области образования современными технологиями формирования КК.

И, наконец, последний этап — это обобщение и систематизация языковых знаний, речевых умений специалистов, их готовность использовать коммуникативную компетентность в профессиональной деятельности, их желание совершенствоваться и критично относиться к уровню своей профессиональной компетенции.

Модель формирования коммуникативной компетентности осуществляет следующие функции:

- использование единого понятийно-терминологического аппарата коммуникативной компетентности;
- разработка научно-методической основы для решения проблемы во взаимодействии дошкольных образовательных учреждений, школы, колледжа, вуза и профессиональных учреждений;
- определение путей и способов формирования коммуникативной компетентности на разных ступенях системы образования;
- проектирование проблемы в послевузовском образовании и в профессиональной деятельности.

Предложенная модель формирования КК достаточно динамична, открыта, гибка, реальна, управляема и дает эффективные результаты. Новый взгляд на теорию и практику формирования коммуникативной компетентности позволяет специалистам профессионально войти в мир рыночных отношений.

В данной модели выражена последовательность формирования каждого компонента коммуникативной компетентности на определенной ступени образования. Следует отметить, что эффективность работы зависит от того, в каком объеме и как эти компоненты будут включены в стандарты гуманитарных дисциплин — психологии, педагогики, этики делового и педагогического общения, русского языка и культуры речи, введены спецкурсы, элективные курсы, спецсеминары.

Список использованной литературы

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В.В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
2. Леонтьев, А.А. Психолингвистика [Текст] / А.А. Леонтьев. — Л. : Наука, 1967. — 118 с.
3. Руденский, Е.В. Социальная психология [Текст]: курс лекций / Е.В. Руденский. — М. : ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭиУ; Сибирское соглашение, 2000. — 224 с.

4. Слостенин, В.А. Психология и педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. — 3-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2004. — 480 с.

5. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования [Текст] / В.И. Слободчиков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. — 272 с.

Т. М. Стручаева

ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ БАКАЛАВРСКОЙ И МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проанализирован опыт подготовки бакалавров и магистров в Белгородском государственном университете в контексте современных подходов к обеспечению качества профессиональной подготовки педагогов начального образования. Особое внимание уделено содержанию и технологиям подготовки студентов-магистрантов, рассмотрены наиболее эффективные способы и средства их профессионально-личностного развития в магистратуре.

содержание профессионального образования, оценка качества образования, педагогика начального образования, профессиональная подготовка бакалавров, профессиональная подготовка магистров.

В Белгородском государственном университете (БелГУ) в течение нескольких лет ведется подготовка бакалавров и магистров по направлению «Педагогика» (профессионально-образовательный профиль — «Начальное образование»). Опробованы несколько вариантов подготовки: 2+2+2, 3+1+2, 5+2. В настоящее время подготовка магистров преимущественно ведется по схеме: 2 года специалитета, 2 года бакалавриата и 2 года магистратуры. На бакалаврскую ступень (третий курс) принимаются также выпускники педагогических колледжей. БелГУ в начале 90-х годов был первым вузом в России, начавшим подготовку выпускников педагогических училищ на второй ступени вузовского образования по сопряженным учебным планам. Этот опыт сейчас очень пригодился в связи с реализацией Болонского соглашения.

Руководителем магистерской программы по профессионально-образовательному профилю «Начальное образование» является доктор педагогических наук, профессор, директор Центра начального образования ИСМО РАО Н.Ф. Виноградова (г. Москва). Два раза в семестр Наталья Федоровна проводит лекционные сессии и теоретические семинары для магистрантов, а также осуществляет индивидуальную консультационную работу по темам магистерских диссертаций со студентами и их руководителями. Кроме того, магистранты имеют возможность работать в лабораториях Центра начального образования в Москве и в библиотеке ИСМО РАО. Следует отметить, что в составе Центра работают лаборатории дидактики и методик начального образования, которые проводят исследования по педагогической диагностике и преемственности между звеньями системы образования, исследуют возможные перспективы развития начальной школы.

Поскольку каждая магистерская программа — это программа практически авторская, то и в разработку своего варианта программы кафедра педагогики и методики начального образования БелГУ заложила следующие собственные идеи:

— студенты магистратуры должны расширить свои знания по современным проблемам педагогики начального образования: образовательным и воспитательным технологиям, тенденциям начального языкового, литературного, математического образования школьников, современным подходам к естественнонаучной и эстетической подготовке младших школьников;

— магистранты должны хорошо ориентироваться в различных учебно-методических комплектах, в том числе наиболее распространенных на Белгородчине;

— выпускники магистратуры должны владеть навыками работы менеджера по начальному образованию, уметь осуществлять преемственные связи между дошкольным и начальным звеньями системы образования, владеть навыками педагогической диагностики.

Содержание учебно-воспитательного процесса в магистратуре основывается на том, что фундаментом для обучения на второй ступени вузовского образования являются общепрофессиональные, социально-личностные, организационно-управленческие, исследовательские компетенции, полученные студентами в период обучения в бакалавриате.

Реализуемый на факультете вариант отбора бакалавров в магистратуру позволяет выявить среди них наиболее подготовленных и перспективных. Этому способствует университетская система работы с одаренными студентами и талантливой молодежью. С первого курса за каждым из талантливых студентов закрепляется научный руководитель из числа наиболее квалифицированных педагогов факультета, который помогает первокурснику раскрыть свой талант, развить способности в учебной и научно-исследовательской деятельности. Ежегодно на каждом факультете проводится научный рейтинг студентов, победители которого награждаются Почетными грамотами и премиями за научно-исследовательскую работу (НИРС). По итогам года на каждом факультете выявляется лучший студент-исследователь и лучший научный руководитель. Они награждаются на университетском уровне, студенту вручаются премия и диплом студента-исследователя, открывающий ему «зеленую улицу» для обучения в аспирантуре.

Каждая профессионально-образовательная программа на факультете выполняется в соответствии с разработанным учебным планом, включающим два цикла дисциплин — дисциплины направления и дисциплины специализации. По каждому направлению предусматривается до 20 курсов, включая курсы по выбору. Дисциплины федерального компонента, обеспечивающие формирование общепрофессиональных компетенций, логично сочетаются с дисциплинами, в которых заинтересована региональная система образования.

Так, например, учебный план магистрантов по педагогике начального образования 2009 года выпуска включал такие дисциплины:

Цикл дисциплин направления

- Ф.1. Современные проблемы науки и образования.
- Ф.2. История и методология педагогической науки и образования.
- Ф.3. Компьютерные технологии в науке и образовании.

- Р.1. Организационные основы системы начального образования.
- Р.2. Педагогика и психология высшей школы.
- Р.3. Иностранный язык.
- Р.4. Профессионально-педагогическая культура учителя начальных классов.
- Р.5. Философия.

Дисциплины по выбору

- 1. Современные образовательные технологии.
- 2. Современные воспитательные технологии.

Цикл специальных дисциплин

- Ф.1. Современные подходы к языковому образованию младших школьников.
- Ф.2. Современные подходы к обучению родному языку на коммуникативно-деятельностной основе.
- Ф.3. Здоровьесбережение в начальном образовании.
- Ф.4. Основы развивающего обучения младших школьников на уроках математики.
- Ф.5. Современные подходы к естественнонаучной подготовке младших школьников.
- Ф.6. Современные подходы к эстетическому образованию младших школьников.
- Ф.7. Менеджмент в образовании.

Дисциплины по выбору

- 1. Преемственность начальной школы с другими звеньями системы образования.
- 2. Современные подходы к обучению в малокомплектной школе.
- 3. Теория и методика преподавания иностранного языка в начальных классах.
- 4. Информационные технологии в начальном образовании.

С современным вариативным образованием студенты начинают глубоко знакомиться на этапе бакалаврской подготовки, а в магистратуре содержание подготовки акцентируется на современных подходах в осуществлении начального предметного образования, а также на особенностях работы по образовательной программе «Начальная школа XXI века».

Профессор Н.Ф. Виноградова является руководителем научного коллектива, который разработал учебно-методический комплекс (УМК) «Начальная школа XXI века». За разработку этого варианта образовательной программы для начальной школы авторский коллектив был награжден Премией Президента России и отмечен «книжным оscarом».

Половина начальных школ Белгородской области работают именно по этому комплекту учебников. Кроме того, в ряде образовательных дошкольных учреждений г. Белгорода идет апробация программы «Предшкольная пора», ру-

ководителем проекта которой также является член-корреспондент РАО Н.Ф. Виноградова.

Важнейшей составной частью подготовки магистров педагогики по профилю «Начальное образование» является практическая подготовка. Непрерывная научно-исследовательская практика в этой системе чередуется с 2—3-недельными практическими модулями.

Таких видов практики четыре:

1. Педагогическая практика с элементами исследовательской работы по УМК «Начальная школа XXI века».
2. Научно-исследовательская практика по педагогической диагностике в начальной школе.
3. Педагогическая практика по методической работе в начальной школе.
4. Научно-исследовательская педагогическая практика по дошкольной подготовке детей.

Для успешной реализации этих проектов на выпускающей кафедре подготовлены программы педагогической и научно-исследовательской практик, учебное пособие для магистрантов и руководителей практик (1), контрольно-учетная книжка магистерской практики (2), а также рабочая тетрадь для проведения научно-исследовательской практики по педагогической диагностике и мониторингу в начальной школе (3).

Данные виды научной педагогической практики выбраны не случайно. Во-первых, УМК «Начальная школа XXI века» является самым распространенным комплектом программ для начальной школы в Белгородской области. Во-вторых, педагогическая диагностика в этом учебно-методическом комплекте является обязательным структурным компонентом, дающим материал для организации коррекционной работы и дифференцированного обучения. В результате, выполняя ее, магистранты развивают не только профессиональные компетенции, но и исследовательские навыки. Профессионализм и организаторские навыки будущих магистров педагогики совершенствуют практики по дошкольной подготовке детей и методической работе в начальной школе, которые являются важными составляющими в деятельности современного учителя начальных классов.

В качестве основного базового образовательного учреждения для проведения практик выбрано муниципальное образовательное учреждение «Лицей № 10» г. Белгорода. Этот выбор не случаен: лицей славится тесным сотрудничеством с вузами областного центра, является плацдармом для проведения конкурсов научных проектов среди старшеклассников «Шаг в будущее», на его площадке проводятся областные эксперименты. Начальный блок школы работает в самостоятельном здании, является школой-комплексом по эстетическому направлению, на ее базе проводятся ежегодные областные семинары по преемственности детский сад — начальная школа. Непосредственным школьным организатором научно-исследовательской практики магистрантов, педагогической практики студентов бакалавриата и специалитета является заместитель директора лицея по начальной школе И.В. Шиянова. Ирина Владимировна — педагог-экспериментатор, отличный менеджер; как выпускница факультета своим профессионализмом она является образцом для всех студентов педфака.

Важная составляющая содержания практической подготовки магистрантов — преемственность начального и дошкольного образования. Этой научной проблемой

занимается не только кафедра педагогики и методики начального образования, но и практически весь профессорско-преподавательский состав педагогического факультета БелГУ, так как именно на этом факультете для нужд региона готовятся специалисты не только начального образования, но и дошкольного, а также логопеды, дефектологи, учителя изобразительного искусства. С дошкольным образованием магистранты знакомятся на выпускном курсе и проходят двухнедельную педагогическую практику в подготовительной группе детского сада и в 1 классе школы.

Следующая составляющая содержания подготовки магистрантов — это педагогический менеджмент. На бакалаврской ступени студенты изучают основы педагогического менеджмента, а в магистратуре — особенности управления начальным образованием. На 6 курсе проводится педагогическая практика в качестве помощника заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе в начальных классах. В рамках этой практики магистранты знакомятся с должностными обязанностями завуча и руководителя методического объединения, документацией школы и лично завуча, учатся анализировать работу учителей начальных классов, осуществлять внутришкольный мониторинг.

Важнейшей составной частью обучения в магистратуре является исследовательская работа. При выборе тем магистерских диссертаций кафедра учитывала как приоритетные направления в отечественной педагогике начального образования, так и региональные интересы. Приведем в качестве примера тематику магистерских диссертаций, успешно защищенных в 2009 году:

1. Развитие представлений об оценке результатов учебной деятельности младших школьников в российской и европейской педагогике XX века.
2. Педагогическая коррекция эмоциональной дезадаптации младшего школьника средствами искусства.
3. Музейная педагогика как компонент образовательного пространства начальной школы.
4. Игра как форма организации учебной деятельности младших школьников.
5. Адаптация первоклассников к обучению средствами артпедагогики.
6. Педагогическая диагностика как условие организации обучения первоклассника (по УМК «Начальная школа XXI века»).
7. Формирование этнокультурной компетентности учащихся начальных классов в воспитательном пространстве школы.

Кроме защиты магистерской диссертации проверке качества подготовки выпускника способствует государственный экзамен. Главная цель итогового междисциплинарного экзамена по педагогике — выявление соответствия (несоответствия) выпускника квалификационным требованиям ГОС ВПО по направлению магистерской подготовки «Педагогика» («Начальное образование»).

Для оценки качества подготовки магистранта на педагогическом факультете БелГУ используются два блока вопросов — из дисциплин направления подготовки (ДН.Ф.01 и ДН.Ф.02) и из специальных дисциплин, отражающих основные требования к знаниям, умениям и навыкам будущего магистра начального образования. Каждый билет включает два вопроса.

1-й блок вопросов предполагает оценку качества теоретических знаний по дисциплинам «Современные проблемы науки и образования» и «История и методология педагогической науки и образования».

2-й блок вопросов определяет оценку качества теоретических знаний и практических умений студентов по курсам специальных дисциплин: «Современные подходы к языковому образованию младших школьников», «Современные подходы к естественнонаучной подготовке младших школьников», «Современные подходы к эстетическому образованию младших школьников», «Современные подходы к обучению родному языку на коммуникативно-деятельностной основе», «Основы развивающего обучения младших школьников на уроках математики».

Практическое задание включает аналитическую характеристику выполненного на базе школы исследовательского задания по педагогической диагностике.

Выпускник в ходе итогового экзамена должен продемонстрировать владение профессиональными знаниями и умениями, соответствующими направлению его подготовки. Выпускник магистратуры по педагогике («Начальное образование») *должен знать*:

- сущность целостного педагогического процесса, принципы и закономерности его организации;
- возрастные, индивидуальные закономерности и особенности психического развития человека;
- современные образовательные и воспитательные системы и технологии;

- методы, приемы, средства и формы обучения и воспитания;
- типы и структуры уроков и современные требования к ним;
- нормативные документы, регламентирующие содержание образования;
- современные подходы в преподавании русского языка, литературного чтения, математики, окружающего мира, дисциплин эстетического цикла;

- содержание и требования вариативных программ начального образования в современной начальной школе;

- основы организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе, включающие учебную, воспитательную, методическую, диагностическую и коррекционную работы;

- основополагающие идеи современных концепций начального образования;

должен владеть:

- общими понятиями и терминами, используемыми для характеристики современных проблем образования и педагогической науки;

- умением оценивать качество анализируемых исследований с точки зрения их вклада в педагогическую науку и практику;

- умением различать фундаментальное и прикладное исследование;

- умением обосновывать актуальность проблемы исследования, определять исследовательский аппарат и оформлять обоснование темы магистерской диссертации;

должен уметь:

- определять уровень языковых, математических, литературных знаний, умений, навыков младших школьников по результатам педагогической диагностики;

- объективно оценивать образовательные достижения школьников;

- владеть умениями психолого-педагогической диагностики;

- уметь определять потенциальные возможности и тенденции развития учащихся;
- выявлять трудности, испытываемые школьниками в учебной деятельности;
- анализировать теоретический материал и применять его в практической деятельности.

Критериями оценки ответа выпускника являются:

- степень глубины и целостности понимания учебного материала;
- знание сущности характеристик, основных содержательных компонентов учебного материала;
- знание фактов по существу учебного материала, умение ими оперировать;
- умение логически и аргументированно излагать материал;
- качественное владение терминологией;
- сформированность практических умений и навыков.

Отметка «отлично» выставляется за ответ, в котором показана глубина понимания учебного материала с логичным и аргументированным его изложением; приведен фактический материал по существу вопроса; проявлено достаточное владение терминологией; теоретические знания подкреплены примерами из практики. Отметка «хорошо» выставляется за ответ, в котором показана достаточная глубина понимания учебного материала, отмечены достаточная системность и аргументированность ответа, но были допущены незначительные неточности в изложении материала. Отметка «удовлетворительно» выставляется за ответ, в котором продемонстрированы знания по учебному материалу при отсутствии глубокого понимания сущности вопроса; допущены ошибки в изложении фактических данных по существу материала, представлен неполный их объем; отмечены недостаточная логичность и слабая аргументированность ответа; отмечено слабое знание терминологии; проявлена непрочность практических умений и навыков

В процессе двухлетней учебы в магистратуре будущие магистры педагоги начального образования ведут «Портфель достижений» («Портфолио»), который хранится в текстовом варианте на кафедре, а в электронном — у куратора академической группы. На кафедре педагогики и методики начального образования БелГУ сложилась следующая структура «Портфолио»:

1. Титульный лист.
2. Содержание.
3. Индивидуальный план работы над магистерской диссертацией и посеместровые отчеты о его выполнении.
4. Результаты научного рейтинга за календарный год (занесены в специальный бланк).
5. Список и программы научных конференций, в которых участвовал студент.
6. Публикации (оттиски) научных статей.
7. Дипломы, грамоты, сертификаты, отражающие достижения магистранта в учебе, научно-исследовательской деятельности и общественной работе.
8. Контрольно-учетная книжка по научно-исследовательской работе и педагогической практике.
9. Рефераты и реферативные обзоры по учебным предметам.

10. Творческие работы (выпускные, курсовые, конкурсные работы, презентации, фотоматериалы, исследовательские отчеты и др.).

«Портфель достижений» магистра представляется членам Государственной аттестационной комиссии и является для них свидетельством учебной и научной активности выпускника второй ступени вузовского обучения. Сама технология «Портфолио» позволяет перенести педагогический акцент с оценки на самооценку профессиональной подготовки будущего магистра, интегрировать количественную и качественную стороны оценки деятельности выпускника.

Знания и умения, продемонстрированные выпускником в ходе итогового междисциплинарного экзамена по педагогике, позволяют обеспечить готовность магистра к осуществлению обучения младших школьников в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов, к использованию современных технологий обучения, к формированию у обучающихся необходимых учебных умений и навыков, к подготовке их к применению полученных знаний в практической деятельности; готовность к участию в научно-методической и исследовательской деятельности образовательного учреждения, к выполнению функции классного руководителя.

Семь первых выпускниц магистратуры по направлению «Педагогика» («Начальное образование») в БелГУ совмещали учебу с профессиональной деятельностью в образовательных учреждениях, имели двухлетний педагогический стаж, представили справки о внедрении результатов магистерских исследований в практику конкретных учреждений образования.

Первые магистранты педагогического факультета БелГУ отличаются высокой ответственностью в учебном процессе, огромным желанием научиться вести педагогическое исследование на современном уровне. Они — самые активные участники всех научных студенческих и преподавательских мероприятий на факультете и в университете, организаторы выпуска студенческой электронной газеты, члены научных проблемных групп. Дипломные работы нынешних магистрантов отмечены грамотами БелГУ за научно-исследовательскую работу, дипломами Всероссийского конкурса выпускных работ бакалавров в Туле (2008 год), Всероссийского конкурса педагогических инноваций, проходившего в 2008 и 2009 годах в Москве, университетского конкурса дипломных работ по региональной тематике. Магистранты Е. Лисицкая, А. Демиденко, М. Воронкина, Л.О. Шведчикова имеют публикации в российском научно-методическом журнале «Начальное образование».

Особая роль в обеспечении качества подготовки магистров принадлежит выпускающей кафедре педагогики и методики начального образования. Деятельность кафедральных секций педагогики и предметных методик, учебно-методической комиссии специальности направлена на повышение качества научно-исследовательской подготовки магистров. Этому способствуют такие мероприятия, как работа семинаров — методического для преподавателей и теоретического для магистрантов; проведение открытых занятий руководителем магистерской программы; взаимопосещение занятий профессорско-преподавательским составом; заслушивание отчетов магистрантов, их руководителей и кураторов академических групп об учебно-воспитательной и научно-исследовательской работе на заседаниях кафедры; привлечение магистрантов к активному участию в научных мероприятиях кафедры, факультета и в целом университета; консульта-

ционная помощь студентам при подготовке к участию в конкурсах студенческих научных работ и др.

В основном процесс подготовки студентов бакалавриата и магистратуры осуществляют доценты кафедры педагогики и методики начального образования, а также доктора наук, работающие на других кафедрах университета. Такими внутренними совместителями являются известные белгородские ученые: доктора педагогических наук И.Ф. Исаев, А.И. Еремкин, И.В. Ирхина, Л.Н. Волошина, доктор психологических наук Исаева Н.И., доктора философских наук Е.А. Кротков и Е.А. Антонов.

Ведущими преподавателями кафедры, руководителем магистерской программы, самими магистрантами создается библиотека современной литературы по педагогике начальной школы. В нее вошли научные издания преподавателей кафедры и университета, авторефераты диссертаций по педагогике и сами диссертации, учебно-методические комплексы по образовательным программам «Начальная школа XXI века», «Перспективная начальная школа», УМК по дидактической системе Л.В. Занкова. Безвозмездную помощь в создании этой библиотеки кафедре педагогики и методики начального образования БелГУ оказали издательский центр «ВентанаГраф», издательство «Академкнига/Учебник», Белгородский региональный институт повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

На спонсорскую помощь создается собственная кафедральная библиотека периодических изданий. Работа с периодической печатью — обязательная составная часть подготовки к практическим занятиям по дисциплине «Современные проблемы науки и образования». При реферировании статьи магистранты определяют ее глоссарий, цель, ведущие авторские идеи, их научную новизну и дискуссионность, анализируют источники, на которые ссылается автор, делают общие выводы по изученной публикации. Систематическая работа с научными публикациями воспитывает информационную культуру магистранта, расширяет его профессиональный и общекультурный кругозор, развивает исследовательские умения. В обязательный круг профессионального чтения магистрантов педагогики начального образования вошли журналы «Педагогика», «Начальное образование», «Начальная школа», «Педагогическая наука и образование», «Высшее образование в России», «Народное образование», «Завуч начальной школы», «Вестник образования» и др.

Содержание магистерской подготовки стало в 2008—2009 гг. предметом обсуждения на совместных научных мероприятиях по программе сотрудничества педагогического факультета БелГУ с преподавателями и магистрантами по педагогике Бременского университета (Германия). В работе состоявшегося 1 октября 2008 года «круглого стола» по теме «Проблемы и организация подготовки бакалавров и магистров по педагогическим направлениям на основе компетентностного подхода» наряду с русскими и немецкими учеными активно участвовали магистранты педагогического направления подготовки.

Такая целенаправленная система работы выпускающей кафедры со студентами-магистрантами способствует личностному росту будущих работников начальной школы, укрепляет их профессиональный интерес, желание и дальше серьезно заниматься педагогической наукой и самообразованием, повышает пре-

стиж педагогической профессии и педагогических специальностей на факультетах классического университета.

Таким образом, можно утверждать, что на Белгородчине складывается положительная система качественной подготовки специалистов в условиях двухуровневого высшего образования. Она включает в себя отбор студентов на второй уровень обучения, теоретическую и практическую подготовку с учетом региональных запросов, научное сопровождение одаренных студентов в процессе обучения в вузе, применение современных технологий в обучении будущих магистров педагогики начального образования, в частности, технологии портфолио.

Среди нерешенных пока остаются проблемы подготовки учебно-методической литературы для магистрантов; оборудования специализированного современного учебно-методического кабинета, оснащенного стационарной компьютерной техникой для групповой, индивидуальной и самостоятельной работы с магистрантами; содержания работы теоретического семинара; финансовой и иной поддержки деятельности руководителя магистерской программы и другие.

Список использованной литературы

1. Виноградова, Н.Ф. Научно-исследовательская практика по педагогике начального образования [Текст] : методическое пособие / Н.Ф. Виноградова, Т.М. Стручаева. — Белгород, 2009. — 62 с.
2. Стручаева, Т.М. Контрольно-учетная книжка по педагогической практике с элементами исследовательской работы студента магистратуры [Текст] / Т.М. Стручаева, А.П. Тарасова. — Белгород, 2009. — 56 с.
3. Журнал учета результатов педагогической диагностики [Текст] / сост. Т.М. Стручаева, Е.В. Иващенко, В.В. Стручаев. — Белгород : Изд-во БелРИПКППС, 2009.



Открытая трибуна

А.В. Репринцев

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ОБЩЕСТВА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОГО СТАНДАРТА ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: ЧТО МОЖЕТ ВОСПИТАНИЕ?

Анализируются природа нормативного и отклоняющегося поведения личности и духовно-нравственные предпосылки формирования стандарта социально одобряемого поведения индивида. По мнению автора, доминирование внешних стихийных факторов социализации закономерно ведет к формированию социально дезориентированной, коррумпированной личности, т.е. коррумпированность порождается невнятностью общественной морали.

социальное развитие личности, норма и отклонение, социальное развитие индивида, духовно-нравственные основы, социальная дезориентация личности, коррумпированное поведение, антикоррупционный стандарт поведения.

Определяющее влияние среды, обстоятельств бытия в социальном становлении личности давно стало аксиомой философии и педагогики. Однако, как заметил мудрый исследователь человеческой жизни К.Д. Ушинский, «...русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего ближе к нему»¹. Эта мысль вполне применима и по отношению к процессу духовно-нравственного становления личности, обретения им всего комплекса функций зрелого человека, включая социально-нравственные, гражданско-правовые, профессионально-трудовые.

Внешние обстоятельства бытия индивида определяют широкий спектр отношений личности с миром, способы коммуникации, достижения индивидуальных целей, реализации природного потенциала. Не случайно К. Маркс в свое время подчеркивал, что обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства. Это означает, что среда бытия индивида непосредственно задает стандарты его социального поведения и отношений. Именно внешний мир «предписывает» (не непосредственно, не напрямую, а опосредованно — через пример взрослых, через предлагаемые ими способы решения личных проблем) нормативы и стандарты одобряемого поведения, нравственные императивы и рамки включения в систему социальных связей, регулируемых как общественной моралью, так и правом. Иными словами, социальная культура творит самого человека, формирует его внутренний мир, определяет границы свободы и от-

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. М., 1948. Т. 8. С. 306.

ветственности, регламентирует рамки (стандарты) социально одобряемого поведения личности в обществе.

Современная общественная жизнь предлагает входящему в мир человеку весьма противоречивые примеры решения жизненных проблем, среди которых (уже очевидно!) коррумпированное поведение становится самым массовым и результативным. Ребенок впитывает в свое сознание такие примеры и, становясь взрослее, обретая субъектность, начинает воспроизводить освоенные «стандарты» поведения, прибегая в затруднительных ситуациях к помощи подкупа, взятки, к использованию «личных» связей, протекционизма.

Несколько лет назад по одному из телевизионных каналов была показана серия детских передач «Маленькая политика», в которых дошкольники и младшие школьники брали на себя роли министров, крупных чиновников и предлагали конкретные способы решения вполне реальных социальных проблем. Так с помощью игры дети воспроизводили реальную жизнь. Когда начинающий «предприниматель» стал подвергаться проверкам пожарных, работников санэпидстанции, налоговиков, то он сразу же решил воспользоваться взяткой, чтобы «утрясти» свои проблемы с проверяющими. Никого из детей, участвовавших в передаче, такой способ не удивил и не возмутил! Многие из них откровенно комментировали: сегодня по-другому решить свои проблемы человек не может.

Здесь возникают вполне закономерные вопросы о том, что есть норма и что является отклонением в социальном развитии человека, каким образом институты социализации могут влиять на освоение социально одобряемых способов поведения и отношений личности. Норма — это то, что типично, общепринято, что соответствует доминирующим общественным представлениям о должном в социальном поведении индивида и в его отношениях с людьми. Норма — это и есть стандарт одобряемого поведения человека. Если этот стандарт подвергается деформации, искажению, если его понятия расплывчаты, тогда возникает дезориентация личности в социальном пространстве и исчезают внятные границы долженствования, определяющие нравственную и гражданскую позиции человека в системе социальных связей.

Как отмечает Л.М. Рышкова, исследовавшая природу и способы преодоления социальной дезориентированности старших школьников, основными признаками этой дезориентированности как общей сниженной способности личности адекватно ориентироваться в социальных нормах и ценностях являются нарушение правил поведения и дисциплины (несоответствие поведения ребенка предъявляемым к нему требованиям), искажение ценностных представлений, отсутствие или недостаток знаний о социальных нормах, слабая чувствительность к социальным нормам, недостаточная иерархизация социальных требований (неумение ребенка дифференцировать социальные нормы по тяжести последствий их нарушения), низкая приспособляемость к новым социальным условиям. Сопутствующие признаки: коммуникативные нарушения, повышенная тревожность, отсутствие антисоциальных установок, недостаточная сформированность социальной компетенции, негативизм по отношению к взрослым и сверстникам, компьютерная зависимость. Признаки социальной дезориентации, развиваясь, препятствуют нормальной интеграции личности в

социум и впоследствии приводят к возникновению устойчивой социальной дезадаптации¹.

Таким образом, доминирование внешних причин закономерно ведет к формированию социально дезориентированной личности с весьма расплывчатой картиной социальной действительности, размытостью системы ценностей и норм, регламентирующих общественно одобряемое поведение и отношения индивида, субъективным взглядом на мир, в котором нет внятных очертаний социально типичного, этнически традиционного нравственного эталона, с которым входящий в жизнь молодой человек мог бы соотносить свое собственное поведение, адекватно оценивать его, выстраивать логику строительства своей социальной и профессиональной биографии. Разрушение всей системы смысложизненных и нравственных координат неизбежно приводит к социальной дезориентации личности, потере ею духовно-нравственной основы, утрате «морального стержня», удерживающего человека в рамках сложившихся общественных стандартов поведения.

В этом контексте весьма метафорично выглядит поэтический образ, созданный Е.А. Евтушенко еще в 60-х годах XX века. Поэт пишет о песце, сбежавшем из неволи зверофермы, вырвавшемся из клетки и опьяненном обретенной свободой:

...В глаза летели лунные караты.
Я понял, взяв луну в поводыри,
что небо не разбито на квадраты,
как мне казалось в клетке изнутри.
...Но я устал. Меня шатали выюги.
Я вытащить не мог увязших лап,
и не было ни друга, ни подруги.
Дитя неволи — для свободы слаб.
Кто в клетке зачат — тот по клетке плачет,
и с ужасом я понял, что люблю
ту клетку, где меня за сетку прячут,
и звероферму — родину мою...
И я вернулся, жалкий и побитый,
но только оказался в клетке вновь,
как виноватость сделалась обидой
и превратилась в ненависть любовь.
Хотел бы я наивным быть, как предок,
но я рожден в неволе. Я не тот.
Кто меня кормит — тем я буду предан,
*Кто меня гладит — тот меня убьет*².

Невольно напрашиваются некоторые аналогии с современной действительностью, в которой входящему в мир молодому человеку предлагаются внеш-

¹ Рышкова Л.М. Социальная дезориентация как предпосылка девиантного поведения школьников в социокультурном пространстве: готов ли социальный педагог к работе с такими детьми? // Образование в контексте глобальных изменений облика современного мира: проблемы и перспективы : материалы 10-й культурно-антропологической школы молодых ученых «Культура — Образование — Человек» : в 2 т. / под ред. А.В. Репринцева. Курск : Курск. гос. ун-т, 2007. Т. 1. С. 254—263.

² Евтушенко Е.А. Собр. соч. : в 2 т. М. : Художественная литература, 1975. Т. 1.

ние социально-нравственные нормативы и стандарты, предписывающие логику и стилистику поведения, но не получающие подтверждения в поступках уже взрослых, социально зрелых людей, руководствующихся иными поведенческими стереотипами. Так предписываемое, ожидаемое поведение вступает в противоречие с реалиями социального бытия, ведет к внутреннему нравственному конфликту социально незрелой личности, выход из которого сопряжен с отказом от декларируемых социальных эталонов и нормативов и ориентацией индивида на реально работающие, приносящие личностно значимый результат.

Корруптированное поведение, таким образом, становится единственно возможным способом решения индивидом своих личных, внутренних, жизненных проблем.

Дуализм сознания — опасное социально-нравственное явление: с одной стороны, человек хорошо знает, как должно себя вести, на какие нормы и ценности следует ориентироваться, но, с другой стороны, социальная действительность не дает примеров, образцов такого поведения, а предлагает прямо противоположные варианты выбора нормативов социального поведения. Внутреннее противоречие между «хочу» — «могу» — «надо» — «должен» порождает опасный тип человека — человека-конформиста, подлеца, социального негодяя, а впоследствии — предателя, готового ради личной выгоды идти на любые, самые безнравственные способы достижения собственной цели. Для такого человека «все средства хороши», «цель оправдывает средства»... Это типичный манкурт, маргинал, утративший свою социальность, свою внутреннюю сопряженность с культурой и миром, ориентирующийся только на свое внутреннее «я», только на удовлетворение своих личных потребностей и интересов.

Такое внутреннее ощущение самоизолированности от социальной среды, от общества неизбежно порождает доминирование личного над общественным, индивидуального над социальным. Становится совершенно очевидным: «не я — для общества, а общество — для меня», важно «не наше, а мое», не коллективное, а индивидуальное становится смыслом и нормой социального бытия индивида.

За всеми этими процессами и феноменами стоит пробуждаемая чувством способность к обобщению, к постижению личностью общих универсалий культуры, ее архетипов, нормативов, образцов, которые задают всеобщие, вневременные основы социального бытия человека, формируют в его сознании устойчивые образцы социально ободряемых, общественно ценных способов и форм поведения и отношения к реалиям мира, окружающей действительности, включая и себя самого. Только **восприятие себя самого как части целого**, как части этноса порождает ощущение внутренней принадлежности индивида к культуре народа, к обществу, в котором человек живет. Вспомним, у В.И. Даля: гражданин — «член общины или народа...; гражданственность — состояние гражданской общины; понятия и степень образования, необходимые для составления гражданского общества»¹.

Логика воспитания социальности, гражданственности, высокой нравственности в растущем человеке предстает вполне понятной: от чувств — к образам, эталонам, образцам, к идеальным представлениям, а от них — уже к практической деятельности, к поступкам, к повседневному поведению, проявляющему и за-

¹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1991.

крепляющему формирующееся отношение личности к важным социальным феноменам — гражданственности и нравственности. В конечном счете преимущественно эти качества и определяют всю социальность взрослеющего человека, его гражданскую и жизненную позицию, всю систему его смысложизненных координат.

Как отмечают Б.З. Вульф и В.Д. Иванов, социальность — это культура мышления и культура чувств, культура духовной жизни и культура поведения. Именно социальность не только отличает человека от животного, но и делает его Человеком; с этой точки зрения она выступает наиболее общим признаком общечеловеческого.

Образование Человека — результат его социального воспроизводства — и есть творение и самотворение его социальности¹. Педагогический процесс образования Человека представляет собой единство трех явлений: саморазвития, воспитания и социализации, которые, в сущности, являются содержанием процесса формирования социальности человека. Социализация наукой толкуется по-разному, но в ее содержании отчетливо просматриваются две тесно связанные (хотя и различные по природе и проявлениям) стороны. Во-первых, социализация обозначает весь поток внешних — природных, социальных, социально-психологических влияний на человека, продвигающих его социальность. С этой точки зрения естественный «социализатор» — это вся наша жизнь².

Другая сторона социализации — внутренние процессы, происходящие в человеке: восприятие, освоение влияний среды, причем не пассивное, а активное, т.е. с вхождением в фонды сознания и чувств, ценностей и отношений, стиля поведения и общения. Эти процессы изменяются под влиянием того, что личностью воспринимается и что осваивается³. Результатом взаимодействия внешних условий и работы человека над собой становится его воспитанность, т.е. единство слова и дела, реальное следование гуманным нормам общественного бытия, духовность образа жизни, адекватная оценка своих социальных функций и возможностей, умение отвечать за свои поступки, приемлемый для окружающих характер общения, склонность к самосовершенствованию.

Воспитанность вместе с образованностью, т.е. уровнем общих и профессиональных знаний, активностью в их непрерывном пополнении, желанием и умением самообразования, составляют социальность человека. Социальность является одним из конечных и наиболее активных продуктов педагогического процесса — его непрременный участник, фон, катализатор, побудитель, фактор динамики. Однако без воспитанности и социальность может оказаться ущербной⁴.

Достаточно выразительно выглядит на этом фоне социальность современной студенческой молодежи, уже освоившей и интериоризировавшей в себя подлинные глубинные императивы нравственности и гражданственности. На протяжении 1996—2009 годов мы отслеживаем динамику развития важнейших социально-нравственных качеств юношества — старшеклассников и студентов, фиксируя наиболее выразительные изменения в обосновании ими своей жизненной позиции, своего гражданского и человеческого кредо, толковании наиболее типичных для рус-

¹ Вульф Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. М., 1999. С. 9.

² Там же. С. 69.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 72.

ского этноса черт. Как оказалось, все важнейшие черты русского менталитета, все его традиционные характеристики школьники и студенты видят, фиксируют, понимают. По их мнению, типичные отличительные черты русского этноса — сострадание, сопереживание, соучастие, взаимопомощь, милосердие, добротворчество, дружелюбие, уважение к предкам, дружелюбие, однако респонденты комментируют их весьма своеобразно.

Особенно интересны публикации на тему М.Н. Коротких, И.Е. Булатникова. Вот наиболее типичные ответы молодых респондентов: «Что наша честь, если ничего есть?» (93 %). «Работа — не волк, в лес не убежит» (93 %). «От трудов праведных не нашить палат каменных» (93 %). «С волками жить — по-волчьи выть» (83 %). «Стыд — не дым, глаза не выест» (81 %). «Своя рубашка ближе к телу» (79 %). «Скупость — не глупость» (76 %). «Не делай добра — не получишь зла» (73 %). «Говоришь правду — теряешь дружбу» (67 %). «Две собаки грызутся — третья не лезь» (48 %)... Вот «благодатное поле» для процветания коррупции, вот результаты социального воспитания целого поколения, вот реальный духовно-нравственный потенциал тех, кто входит в самостоятельную взрослую жизнь, кто будет олицетворять собой традиции и облик русской интеллигенции¹.

Обращает на себя внимание и то, что значительная часть достаточно известных пословиц и поговорок русского народа, в которых выражается традиционная социальность русского человека, не получили массовой поддержки у старших школьников и студентов и оказались по количеству их отметивших на последних позициях: «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» (9 %); «Правда — в огне не горит и в воде не тонет» (3 %); «Где родился — там и пригодился» (3 %); «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалеи» (2 %); «Родина — мать, умей за неё постоять» (2 %); «Чужое добро впрок не пойдет» (2 %); «Бедность — не порок» (1 человек); «Не в деньгах счастье» (1 человек)...

Эта часть опроса убедительно показывает, что в сознании молодежи происходит драматичный и весьма опасный процесс «раздвоения сознания»: с одной стороны, старшеклассники и студенты сохраняют понимание традиционных черт

¹ Булатников И.Е. Педагогическая поддержка духовно-нравственного развития личности студента в воспитательной системе колледжа // Современные проблемы социального воспитания молодежи в контексте взаимодействия семьи, школы и православной церкви : материалы науч.-практической конф. / под ред. И.Я. Булгаковой, О.А. Воробьевой, А.В. Репринцева; Курский гос. ун-т. Курск, 2009. С.79—86 ; Булатников И.Е. Социальная и профессиональная ответственность как феномен духовно-нравственной культуры личности // Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее / под ред. И.Ф. Исаева ; БелГУ. Белгород, 2007. С.71—75 ; Коротких М.Н. «Здравствуй, племя младое, незнакомое...»: проблемы формирования ценностного отношения сельских старшеклассников к истории малой родины // Профессионал. 2006. №3. С. 47—59 ; Коротких М.Н. «Печально я гляжу на наше поколение...» : Аксиологические проблемы формирования гражданского самосознания современного юношества // Развитие гуманитарной науки в Центральной России : материалы региональной конф. РГНФ / Курский гос. ун-т. Курск, 2006. С.123—133 ; Коротких М.Н. К вопросу об эволюции духовных ценностей современных сельских старшеклассников // Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы : сб. Ч. 1 / под ред. И.Ф. Исаева ; БелГУ. Белгород, 2003. С. 96—100 ; Коротких М.Н. Молодежь и сельский мир: проблемы формирования ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины // Мир образования — Образование в мире. 2006. № 3. С. 76—84.

истинно русского человека, его наиболее типичных характеристик, а с другой — становятся «пленниками» новой модели социального существования, хорошо известной еще со времен Т. Гоббса: «Homo homini lupus est»... Именно здесь возникает социальное отчуждение, укореняются социальный эгоизм, индивидуализм, берут начало духовная и физическая деградация целого поколения молодежи.

И, конечно, «вершиной духовного откровения» молодых граждан — студентов и старшеклассников — стали признания, в которых выражается явная готовность значительной части молодежи к коррумпированному поведению, а во многих случаях — уже имеющийся опыт такого поведения для решения собственных проблем. В частности, 87 % респондентов признались, что готовы к даче взятки для достижения собственных целей; 93 % считают такое поведение вполне приемлемым для себя; 82 % студентов уже имеют такой опыт; 79 % признались, что не испытывают ни чувства вины за дачу взятки, ни безразличности к тем, кто дает или берет взятки. В беседе они пояснили: «А как быть человеку, если по-другому свою проблему он решить не может? Это сейчас нормально...». Вот и сместились акценты в нравственной оценке социальных явлений, вот и признается сегодня за норму то, что еще вчера осуждалось. Размывается сознание, происходит социокультурная дезориентация юношества, деформация глубинных представлений о норме в социальном поведении и отношениях. Повернуть этот процесс обратно чрезвычайно сложно: для этого нужно изменить всю систему общественных отношений, изменить социальную действительность!

Другой важный вывод из полученных нами эмпирических материалов: коррумпированность порождается невнятность общественной морали, не осуждающей, а, наоборот, одобряющей рост материального благополучия и доходов человека, связывая его с успешностью его личных инициатив, предприимчивостью, способностью ставить перед собой цель и уверенно к ней идти. Как тут не вспомнить рекомендации отца Павлуше Чичикову: «Береги копейку! Все сможешь, все прошибешь копейкой!»... Вот и выходят в жизнь молодые павлуши чичиковы, уверенные в справедливости отцовского наказа, не сомневающиеся в правоте и жизнеспособности мещанско-купеческой психологии, способной прошибать на своем пути все, даже общественную мораль, даже Власть и Закон!

Более того, беседы с молодыми людьми показывают что они вполне серьезно размышляют о возможности своего вхождения в перспективе в «высшее общество», наиболее выразительными представителями которого, по их мнению, являются те, «кто сегодня имеет восемь магазинов»... Так они чаще всего оценивают социальный успех, именно уровень материального богатства оказывается определяющим с точки зрения социальной значимости личности, ее социального статуса в обществе. Вот он, момент истины! Вот цель и социальный эталон, к которым можно и должно стремиться! Поистине прозорлив гениальный поэт:

Богаты мы — едва из колыбели —
 Ошибками отцов и поздним их умом,
 И жизнь уж нас томит, как ровный путь без цели,
 Как пир на празднике чужом. (М.Ю. Лермонтов. «Дума») ¹

Не менее выразительно выглядит социальная позиция молодежи сквозь призму надписей, которые оставляют молодые люди на заборах, стенах подъездов

¹ Лермонтов М.Ю. Стихи. М. : Советский писатель, 1972.

и зданий, вполне определенно выражая свое отношение к окружающей их социальной среде, идеям и ценностям своего этноса, традициям и нормативам бытия русского человека: «Твоя страна — твоя тюрьма», «Россия — для русских!»... Такая «гражданственность» неизбежно ведет к уже опробованным в мировой и в нашей собственной национальной истории событиям. Печально, что принадлежат эти идеи будущей интеллигенции — продолжателям дел и традиций тех, кого П.Н. Милюков называл «думающим и чувствующим мозгом нации».

Антикоррупционный стандарт поведения личности формируется за счет выработки устойчивой привычки добиваться в жизни всего самостоятельно, не полагаться на другого, не жить за счет других. «Самостоянье человека — залог величия его!» (А.С. Пушкин). Такой стандарт не возникает стихийно, внезапно; он — продукт всего предшествующего времени социального развития человека, он результат адекватной оценки личностью самой себя, своих возможностей, точного и адекватного этим возможностям определения жизненных целей и стратегии, он результат упорного труда человека над самим собой, терпеливого взращивания в себе человеческого.

Список использованной литературы

1. Булатников, И.Е. Педагогическая поддержка духовно-нравственного развития личности студента в воспитательной системе колледжа [Текст] / И.Е. Булатников // Современные проблемы социального воспитания молодежи в контексте взаимодействия семьи, школы и православной церкви: материалы науч.-практической конф. / под ред. И.Я. Булгаковой, О.А. Воробьевой, А.В. Репринцева; Курский гос. ун-т. — Курск, 2009. — 368 с. — С.79—86.
2. Булатников, И.Е. Социальная и профессиональная ответственность как феномен духовно-нравственной культуры личности [Текст] / И.Е. Булатников // Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее : сб. / под ред. И.Ф. Исаева. ; БелГУ. — Белгород :, 2007. — С. 71—75.
3. Вульф, Б.З. Основы педагогики [Текст] / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. — М., 1999.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В.И. Даль. — М., 1991.
5. Евтушенко, Е.А. Собрание сочинений [Текст] : в 2 т. — Т.1. / Е.А. Евтушенко — М. : Художественная литература, 1975.
6. Коротких, М.Н. «Здравствуй, племя младое, незнакомое...»: проблемы формирования ценностного отношения сельских старшеклассников к истории малой родины [Текст] / М.Н. Коротких // Профессионал. — 2006. — №3. — С. 47—59.
7. Коротких, М.Н. «Печально я гляжу на наше поколение...»: Аксиологические проблемы формирования гражданского самосознания современного юношества [Текст] / М.Н. Коротких // Развитие гуманитарной науки в Центральной России : материалы региональной конф. РГНФ / Курский гос. ун-т. — Курск, 2006. — С.123—133.
8. Коротких, М.Н. К вопросу об эволюции духовных ценностей современных сельских старшеклассников [Текст] / М.Н. Коротких // Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы : сб. — Ч. 1 / под ред. И.Ф. Исаева; БелГУ. — Белгород, 2003. — 320 с. — С. 96—100.
9. Коротких, М.Н. Молодежь и сельский мир: проблемы формирования ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины [Текст] / М.Н. Коротких // Мир образования — Образование в мире. — 2006. — № 3. — С. 76—84.

10. Коротких, М.Н. Современный сельский старшекласник: векторы эволюции духовных ценностей [Текст] / М.Н. Коротких // Время и человек в зеркале гуманитарных исследований : материалы 5-й культурно-антропологической школы молодых ученых «Культура—Образование—Человек». — Ч. 2 / под ред. А.В. Репринцева ; Курский гос. ун-т. — Курск, 2003.— 492 с. — С. 382—386.

11. Лермонтов, М.Ю. Стихи [Текст] / М.Ю. Лермонтов. — М. : Советский писатель, 1979.

12. Рышкова, Л.М. Социальная дезориентация как предпосылка девиантного поведения школьников в социокультурном пространстве: готов ли социальный педагог к работе с такими детьми? [Текст] / Л.М. Рышкова // Образование в контексте глобальных изменений облика современного мира: проблемы и перспективы : материалы 10-й культурно-антропологической школы молодых ученых «Культура—Образование—Человек» : в 2 т. — Т. 1 / под ред. А.В. Репринцева ; Курский гос. ун-т. — Курск, 2007.— 250 с. — С. 254—263.

13. Ушинский, К.Д. Собр. соч. [Текст] / К.Д. Ушинский. — М., 1948. — Т. 8.



Культура профессиональной подготовки специалиста

Л.В. Вершинина

«РЕГУЛЯТИВНАЯ ИДЕЯ» ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (ФИЛОСОФСКИЙ УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИИ)

Обосновывается «регулятивная идея», определяющая стратегию деятельности преподавателя педагогического вуза по формированию ценностного сознания будущего учителя. Раскрываются источник избирательности нравственности и сущность такой избирательности.

учитель, ценность, ценностное сознание, ценностное отношение, нравственность, избирательность.

Среди множества проблем, представляющих теоретический и практический интерес, педагогика изучает проблему формирования ценностного сознания будущего учителя.

Ценностное сознание отражает ценностные отношения и, «схватывая» различные человеческие ценности, придает учителю ценностную ориентацию при духовно-практическом освоении социальной и педагогической реальности, «оживляет» ценности, преобразует отношения между людьми. Ценностное сознание, участвуя в создании программ и проектов деятельности, делая объектом размышлений самое себя, отношение к миру, к человеку, ориентирует учителя на решение новой старой задачи: наладить отношения между людьми, независимо от их социальных и моральных взглядов и убеждений, от их принадлежности к той или иной нации. Такая задача в контексте педагогической деятельности преобразуется в задачу ориентации учащихся на налаживание, созидание конструктивных отношений с людьми. Отношения между людьми, отношение человека к другому человеку, к людям вообще и есть пространство морали.

Ценностное сознание — это субъективный способ бытия ценностных отношений, поскольку знание, значение, смысл, идеал, понятия и категории, выступающие в значении ценностей, определяют субъективные ценностные отношения личности учителя. Данное положение еще не дает нам представления о содержании собственно ценностного сознания учителя.

Ценностное сознание учителя, отражая компоненты общественного бытия, в целом, в том числе и ценностные, имеет свой предмет отражения, обладает собственным содержанием и соответствующей формой проявления и выражения. Оно существует в социально-педагогическом пространстве, а потому предметом

его отражения наряду с компонентами общественного бытия, морального содержания, в котором находятся и ценностные отношения, является собственно педагогическая реальность, педагогическая мораль.

Расширение предмета отражения ценностного сознания учителя влечет за собой изменения в его содержании, в формах его проявления, а следовательно, и в содержании его структурных компонентов.

Научное знание о педагогической морали, являющейся предметом изучения педагогической этики (имеющей прикладной характер) в процессе его усвоения, фиксируется в ценностном сознании категориями педагогической этики. Знание норм, принципов педагогической морали, категорий и понятий педагогической этики актуализирует проблему формирования ценностного сознания будущего учителя, профессиональная деятельность которого будет осуществляться в системе «учитель — ученик» и связанных с ней системах «учитель — родители», «учитель — администрация школы» и др. Во-первых, содержание данных систем взаимодействия учителя с субъектами образования отличается от содержания других систем, в которых учитель как человек реализует себя, например, системы «учитель (человек) — семья». Во-вторых, категории этики, понятия морали, идеалы наполняются педагогическим содержанием исходя из содержания ведущего педагогического отношения «учитель — ученик» и других систем отношений, существующих в педагогическом пространстве.

Ценностное сознание будущего учителя развивается на основе опыта его приобщения к общечеловеческим ценностям, к ценностям образования, к опыту формирования способности учащихся к моральному и ценностному выбору и т.д. под углом зрения содержания и направленности педагогической деятельности.

Исследование проблемы формирования ценностного сознания будущего учителя связано с обоснованием стратегии деятельности преподавателя педагогического вуза. От педагогической стратегии зависят: а) развитие способности студентов к моральному и ценностному выбору, к выбору ценностных критериев оценивания результатов педагогической деятельности; б) содержание и характер отношений между субъектами образования, субъектам деятельности (учитель, ученик и др.); в) содержание связей и взаимодействий с учащимися, с людьми; г) развитие способности студентов к педагогической и моральной рефлексии.

Решение названных задач становится реальностью, когда в процессе обучения студентов создаются условия, обеспечивающие формирование у них знаний о морали, о ценностях и их содержании, овладение студентами теоретическим педагогическим знанием.

Такие условия должны создаваться в контексте «регулятивной идеи», которую следует рассматривать как стратегическое направление педагогического мышления.

В стратегии преподавателя педвуза должен быть целевой «блок», в котором центральное место принадлежит «регулятивной идее», каковой, как подчеркивает И.Л. Зеленкова, являются стабилизация человеческого сообщества и утверждение самооценности человека¹.

¹ Зеленкова И.Л. Прикладная этика : учеб. пособие. Минск : ТетраСистемс, 2002. С. 16.

Данная общая идея нуждается к конкретизации, поскольку она является своего рода ориентиром, указывающим путь, направление деятельности преподавателя педвуза по формированию ценностного сознания будущего учителя, а ее реализация и воплощение в проекте педагогической деятельности затруднительно.

Такой вывод мы делаем в результате осмысления представленного И.Л. Зеленковой упрощенного представления о «работе» данной идеи. Все то (принципы, нормы, конкретные идеи, реальные поступки и т.д.), что, как подчеркивает ученый, способствует стабилизации человеческого сообщества и утверждению самооценности личности, образует «правильное» направление мышления и поведения — поле «нравственно-положительное»; все то, что нарушает (разрушает, препятствует существованию, угрожает и т.п.) указанные фундаментальные ценности, оказывается вне морально-положительной санкции¹.

Осмысление того, как, согласно И.Л. Зеленковой, «работает» данная идея, показывает, что, по большому счету, такая «работа» осуществляется между «полюсами» добра и зла. Сама же идея указывает человеку на необходимость выбора между добром и злом. Добро, как отмечает Э. Фромм, — это утверждение жизни, раскрытие человеческих сил, зло — помеха развитию человеческих способностей².

Это общая идея; ее реализация дает возможность как приобщать студентов к ценностям, создавать условия для «схватывания» их сознанием этих ценностей, так и ориентировать на приобщение учащихся к ценностям.

Методологической основой конкретизации общей «регулятивной идеи» является положение В.Н. Сагатовского о том, что в идее имеет место синтез ценностей человека и его знаний о мире и о самом себе³.

Такой «регулятивной идеей» стратегии преподавателя педвуза, а впоследствии и разработки практико-ориентированной концепции формирования ценностного сознания будущего учителя является идея избирательности нравственности.

Эта идея определяет значение выбора между добром и злом или между жизнью хорошей и жизнью плохой, который осуществляется при участии ценностного сознания. Известно, что освоенные человеком ценности освящают его моральный выбор, а знания обосновывают этот выбор.

На первый взгляд, перед нами «замкнутый круг», поскольку избирательность нравственности предполагает выбор ценностей, которые, в свою очередь, освящают этот выбор. Но никакого «замкнутого круга» здесь нет. Мы имеем дело не с чем иным, как с выбором, осуществляемым учителем, учащимся каждый раз на новом витке на базе освоенных, отрефлектированных ценностей — ценностей, определяющих смыслы жизни и деятельности. Содержание осваиваемых ценностей постоянно обогащается. В их содержание по мере освоения понятий морали, обладающих статусом ценностей, привносятся такие аспекты, которых либо не было в сознании человека либо которые были переоценены. Переоценка ценностей осуществляется постоянно — по мере поступательного развития общества,

¹ Зеленкова И.Л. Прикладная этика ... С. 17.

² Фромм Э. Психоанализ и этика. М. : Республика, 1993. С. 33.

³ Сагатовский, В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения) : в 3 ч. Ч. 1. Введение: философия и жизнь. СПб. : СПбГУ, 1997.

индивида. Как правило, несмотря на то, что переоценка ценностей осуществляется в переломные периоды развития общества, человечества, каждый человек по мере включения в систему различных отношений (аксиологических, праксеологических, познавательных и др.) также осуществляет переоценку личностных ценностей. Необходимость в такой переоценке возникает и тогда, когда ценности, находившиеся «в потаенном плане сознания», «извлекаются» из него, т.е. становятся доминирующими мотивами деятельности, взаимодействия, доминирующими смыслами жизни человека, приобретают значение в данный момент жизнедеятельности.

Ценности, как известно, являются одним из «полюсов» ценностного отношения, сущность которого, по В.Н. Сагатовскому, заключается в том, «как возможен ценностный подход и в чем высшая правда?»¹.

Сама эта формулировка свидетельствует о наличии двух уровней — методологического (как существуют ценности и как они регулируют деятельность человека) и мировоззренческого (соотношение различных систем ценностей), а правда, согласно В.Н. Сагатовскому, есть комплексное выражение ценностного отношения к миру (ценностно-ориентационная деятельность в терминологии М.С. Кагана). «В чем твоя правда? — задается вопросом ученый. — В максимализации полезности, в счастье, в красоте, в различном соотношении, сочетании ценностей»².

Учитель, учащийся выбирают ценности, которые находятся не только в различных соотношениях, сочетаниях, но и в различных этических системах. Чтобы этот выбор стал морально-положительным, у учителя и учащегося должны быть знания о морали, о ценностях. Без моральных знаний не представляется возможным осуществить правильный выбор между добром и злом.

Мораль, как подчеркивает А.И. Титаренко, выступает как способ передачи оценок (являющихся также одним из «полюсов» ценностного отношения, согласно М.С. Кагану. — *Л.В.*), а значит, обеспечивает нормативную избирательность информации. Она связывает повседневную жизнедеятельность индивида с принятым соподчинением ценностей в обществе, т. е. воздействует на сам выбор³.

Известно, что люди оценивают одни и те же поступки, события, явления и т.д. по-разному. Такое различие в оценках проистекает из обстоятельства, что они исходят из того знания, которое есть в их сознании. Человек осуществляет оценку на основе морального знания в целом и знания о ценностях в частности, а не на основе собственно ценностей. Ценности, как и нормы, являются критериями оценки, которая, повторим еще раз, осуществляется на основе знания, обосновывающего и собственно моральный, ценностный выбор. Такое различие в оценках коренится в избирательности нравственности человека, различной у разных людей в силу различий в «сетке ценностей, эталонов, экспекций (ожиданий)»⁴. Мораль воздействует на выбор ценностей.

Нравственность, как подчеркивает А.И. Титаренко, избирательна, с ее помощью каждый субъект пропускает информацию об окружающей социальной среде как

¹ Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии... С. 192.

² Там же.

³ Титаренко А.И. Антиидеи. Опыт социально-этического анализа. М. : Политиздат, 1976. С. 43.

⁴ Там же. С. 154.

бы через «сито» особой, ценностной конфигурации, с ее помощью он усиливает, реконструирует одну часть информации и отбрасывает или заглушает другую как ненужную¹, помещает в «потаянный план сознания», чтобы, когда та или иная ценность станет доминирующим мотивом и т.д., извлечь ее из сознания. Ценности не исчезают, как мотивы. Они «живут» в человеке, определяют его нравственность.

Осмысление идей А.И. Титаренко об избирательности нравственности и морали, воздействующей на моральный, ценностный выбор человека, учителя, ученика подтверждает возможность выхода из обозначенного выше «замкнутого круга». Более того, мораль, как подчеркивает А.Г. Харчев, — это не какая-то особая область морали, а сама мораль и отдельные ее элементы, взятые в их социальных значениях и ролях, соотношенные с потребностями общества и личности².

Мы уже отмечали, что в ценностном отношении достаточно четко выявляются методологический и мировоззренческий уровни, опора на которые позволяет раскрыть содержание философского уровня методологии при создании практико-ориентированной концепции формирования ценностного сознания будущего учителя.

На методологическом уровне ценностного отношения выясняется статус ценностей, а именно: 1) являются ценности объективными или субъективными; 2) признается ценность значимостью или значением; 3) относятся ценности к сфере сущего или должного; 4) считаются ценности свойством предмета, объекта или это отношение субъекта к предмету, объекту.

На мировоззренческом уровне выявляется: 1) какую систему отношений фиксирует категория «ценность» — субъектно-объектную или субъектно-субъектную; 2) как с помощью ценностей осуществляется выбор того или иного отношения к миру, к людям. Содержательное ядро мировоззрения, как подчеркивает В.Н. Сагатовский, образуется той формой жизни нашего духа, которая дает ответ на вопрос «во имя чего?». Такой формой является ценность, или жизненный смысл³.

В нашем исследовании «регулятивная идея» становится отправным моментом для разработки в контексте уровней методологии практико-ориентированной концепции формирования ценностного сознания будущего учителя в процессе его обучения в педагогическом вузе. В данной статье раскрывается содержание только философского уровня методологии, содержание которого составляет категориальный строй философии, этики как науки о морали и практической философии. В нашей работе он представлен категориями «мораль», «нравственность», «ценностное сознание».

В философский уровень методологии наряду с принципами познания и категориальным строем науки в целом, как подчеркивает Э.Г. Юдин, входят и мировоззренческие основы научного мышления⁴.

Дальнейшее развитие идей Э.Г. Юдина о содержании философского уровня методологии мы находим у В.С. Степина, отмечающего, что такие фундамен-

¹ Титаренко А.И. Антиидеи. Опыт социально-этического анализа. ... С. 154.

² Харчев А.Г. Этика и мораль // Предмет и система этики : сб. М. : Ин-т философии АН СССР ; София : Ин-т философии БАН, 1973. С. 69—91.

³ Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии ... С. 15.

⁴ Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М. : Эдиториал УРСС. С. 65.

тальные категории мировоззрения, как «мир» и «человек», конкретизируются через систему категориальных смыслов универсалий культуры, выражающих отношение человека к обществу, к людям и к самому себе. Такие мировоззренческие категории, как свобода, совесть и др., определяют характер жизнедеятельности людей и их сознания¹, ценностного сознания учителя.

Мы конкретизируем содержание философского уровня методологии исходя из избирательности нравственности, являющейся «регулятивной идеей». Суть конкретизации заключается в обосновании сущности избирательности нравственности, находящей своей выражение в нравственных, ценностных отношениях учителя к социальной и педагогической действительности, к людям и к самому себе. Такие отношения наряду с ценностным сознанием и ценностно-ориентационной деятельностью являются формой существования нравственности учителя и ученика.

Мировоззрение, как известно, не представляет собой сугубо теоретическую систему идей, принципов и представлений. Оно есть состояние сознания человека. С точки зрения Г.Е. Залесского, мировоззрение личности, как системное образование, не только позволяет ей выражать определенное отношение к окружающей действительности, но и побуждает, направляет и организует ее активность, участвует в процессе соподчинения различных деятельностей и мотивов².

В этом положении достаточно четко обозначается отношение «человек — действительность» и прослеживается мысль, что отношение направляет, регулирует деятельность человека и его взаимодействие с миром и с другими людьми. В данном случае, как мы полагаем, можно вести речь об отношениях в том смысле, как это понимается В.Н. Мясищевым: отношения личности — это «ее взгляды, убеждения, оценки, вкусы, интересы, цели, мотивы отдельных поступков и всей деятельности», которые определяют ее направленность»³.

Это имеет в виду и Г.Е. Залесский, считающий, что отношения побуждают, направляют и организуют деятельность человека.

Содержание направленности, складывающееся из ценностей, принимающих форму мотива деятельности, содержание взглядов, целей и мотивов, равно как и оценки, различны у разных людей. Различие оценок, например, обуславливается, во-первых, представлениями человека об объектах, предметах и т.д. с точки зрения их значения для него, во-вторых, критериями самих оценок. Аналогичным образом и направленность людей различна, поскольку они исповедуют (могут исповедовать) различные ценности, которые и образуют содержание направленности. Как следствие и оценки, критериями которых являются ценности, также различны.

Опора на идеи В.Н. Мясищева об отношениях личности как ее взглядах, убеждениях, оценках, вкусах, интересах, целях, мотивах отдельных поступков и всей деятельности, которые различны у различных людей, дает нам основание утверждать, что источником избирательности нравственности, в которой проявляются нравственные и ценностные отношения, являются ценности, выбираемые

¹ Степин В.С. Теоретическое знание. М. : Прогресс-Традиция, 2000. С. 195.

² Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М. : МГУ, 1994. С. 20.

³ Мясищев В.Н. Психология отношений. М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. С. 174.

человеком из многообразия ценностей. Учитель выбирает ценности, имеющие для него значение в данный момент жизнедеятельности. Чтобы этот выбор действительно был нравственным, он должен иметь четкое представление о ценностях, единодушно принятых в обществе и в наиболее развитых формах культуры.

Итак, избирательность нравственности, которая есть «рефлексия на себя и на другого как на себя»¹, становится возможной при условии развитой способности учителя, учащегося к моральному выбору, механизмом которого является рефлексия.

В «регулятивной идее» — идее избирательности нравственности — содержится прогноз, который не имеет жестких предписаний, — прогноз, поскольку он описывает возможное, предвидит, но не регламентирует морального выбора. Прогноз есть своего рода эскиз будущего. Такую же функцию эскиза будущего выполняет и ценность, являющаяся, согласно М.С. Кагану, одним из «полюсов» ценностного отношения².

Выбор учителем ценностей, которые как ориентиры указывают путь к жизни хорошей, к жизни, достойной человека, переоценка их содержания, а не подмена ценностей определяет избирательность нравственности как «регулятивной идеи» стратегии преподавателя педвуза по формированию ценностного сознания будущего учителя. Сущность избирательности нравственности заключается в том, что учитель выбирает ценности, имеющие значение для него самого и для учащихся с точки зрения нравственного развития каждого.

Список использованной литературы

1. Бездухов, В.П. Культура и образование [Текст] / В.П.Бездухов, Ю.Н. Кулюткин // Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя : сб. — Самара : СГПУ, 2002. — С. 67—173.
2. Залесский, Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности [Текст] / Г.Е.Залесский. — М. : МГУ, 1994. — 144 с.
3. Зеленкова, И.Л. Прикладная этика [Текст] : учеб. пособие / И.Л. Зеленкова. — Минск : ТетраСистемс, 2002. — 208 с.
4. Каган, М.С. Философская теория ценности [Текст] / М.С. Каган. — СПб. : Петрополис, 1997. — 205 с.
5. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. — 356 с.
6. Сагатовский, В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения) [Текст] : в 3 ч. — Ч. 1. Введение: философия и жизнь / В.Н. Сагатовский. — СПб. : СПбГУ, 1997. — 224 с.
7. Степин, В.С. Теоретическое знание [Текст] / В.С. Степин. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 744 с.
8. Титаренко, А.И. Антиидеи. Опыт социально-этического анализа [Текст] / А.И. Титаренко. — М. : Политиздат, 1976. — 399 с.
9. Фромм, Э. Психоанализ и этика [Текст] / Э. Фромм. — М. : Республика, 1993. — 416 с.

¹ Бездухов В.П., Кулюткин Ю.Н. Культура и образование // Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя : сб. Самара : СГПУ, 2002. С. 173.

² Каган М.С. Философская теория ценностей. СПб. : Петрополис, 1997. С. 51.

10. Харчев, А.Г. Этика и мораль [Текст] / А.Г. Харчев // Предмет и система этики : сб. — М. : Ин-т философии АН СССР ; София : Ин-т философии БАН, 1973. — С. 69-91.

11. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность [Текст] / Э.Г. Юдин. — М. : Эдиториал УРСС, 1997. — 444 с.

С.Л. Герасименко

ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Анализируются ролевые позиции преподавателя в контексте компетентностного подхода к обучению. Основная идея автора — сотрудничество, в котором преподаватель выступает как активный социальный партнер в системе профессионального образования, оказывая непосредственное влияние на качество учебной деятельности студентов. Педагог являет собой модель поведения в коммуникативном взаимодействии и в решении проблемных задач, в формировании у будущих специалистов специальной (предметной), методологической, социальной и личностной компетенций.

профессиональное образование, коммуникация, коммуникативное взаимодействие, педагогика сотрудничества, коммуникативное поведение личности, компетентностный подход, ролевая позиция.

Концепция модернизации российского образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «обученность», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность обучающегося».

Компетенция всегда индивидуальна и связана с выполнением сложных практических задач, при решении которых требуются не только знания и умения, но и эмоции, отношения в этой системе и управление ею, т.е. понятие компетенции состоит из когнитивной, мотивационной, социальной, этической и поведенческой составляющих. Оно включает в себя результаты обучения (полученные знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и пр. В связи с этим в системе профессионального образования все чаще практикуется компетентностный подход, который реализуется при активном участии социальных партнеров.

По мнению западных ученых, сегодня образовательный процесс в высшей школе не только ориентирован на приобретение будущим специалистом профессиональных компетенций, но и проходит четыре уровня подготовки (обучения):

- предметно-содержательное;
- оперативно-методическое;
- социально-коммуникативное;
- аффективно-этическое¹.

В процессе предметно-содержательного обучения формируется специальная (предметная) компетенция, которая помогает решать специальные (профессиональные) вопросы и проблемы и преимущественно распространяется на когнитивную и психомоторную сферы.

¹ Ott B. Ganzheitliche Berufsbildung. 2., unveränderte Auflage. Stuttgart, 1998. S. 13.

Оперативно-методический уровень подготовки способствует развитию **методологической компетенции**, которая, в свою очередь, подразумевает знания, навыки и умения, дающие возможность выбрать, спланировать и преобразовать наиболее разумные стратегии решения заданий и проблем. Она состоит из аналитических умений, креативности, готовности учиться, системного мышления, абстрактного и сетевого мышления, риторики.

Социально-коммуникативный уровень подготовки оказывает влияние на формирование **социальной компетенции**, когда знания, навыки и умения позволяют действовать в отношениях с людьми адекватно ситуации. В нее входят коммуникативные и кооперативные умения, поведение в конфликте, способность сопереживать, эмоциональный интеллект.

В рамках аффективно-этического обучения происходит формирование **личностной компетенции**, включающей в себя умения и представления, в которых выражается индивидуальное отношение к миру и особенно к работе, личностные свойства, которые имеют значение не только в рабочем процессе. Это работоспособность, сознание своего долга, увлеченность и активность, мотивация, гибкость, творчество, выдержка и терпение, надежность, самостоятельность, мобильность, умение приспосабливаться, устойчивость к нагрузкам.

Примечательно, что немецкий ученый Б. Отт представляет профессиональное образование как «симбиоз из профессиональной деятельностной компетенции и развития личности» (рисунок) ¹.



Структурные элементы профессионального образования

Деятельностная компетенция подразумевает способность человека вести себя адекватно ситуации, ответственно решать проблемы, добиваться определен-

¹ Ott B. Ganzheitliche ... S. 48.

ных результатов своей работы, т.е. иметь производственные показатели и адекватно обращаться с другими людьми на основании успешного учебного процесса. Из этого следует, что человек может развивать такую деятельностную компетенцию лишь в том случае, если он в ходе образовательного процесса действует ответственно и самостоятельно решает проблемы.

Таким образом, в современном образовании все большее значение приобретает проблема **автономности** студентов. Будущие специалисты должны самостоятельно добывать знания, отыскивать дополнительный материал, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы и аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы. Обучение в сотрудничестве способно помочь в автономизации обучения и одновременно подготовить к более сложным видам работы с информацией (при использовании, например, метода проектов).

На учебный процесс оказывают влияние три фактора: метод, средство и социальная форма. Метод описывает, в какой форме работает студент с учебным содержанием. Учебные средства поддерживают учебный процесс и главным образом выполняют две задачи — моделирование, интерпретирование действительности (например, иллюстрация какого-либо предмета, видеофильм или сам предмет) и упрощенное толкование действительности (например, карта местности, обозначение химических элементов). Социальная форма определяет, в какой социальной связи находится студент во время учебного процесса.

Работа может проходить индивидуально, с партнером, в группе или в форме плenums. Принимая во внимание социальные формы, методы и средства обучения в сотрудничестве, можно сделать вывод о том, что технология обучения в сотрудничестве позволяет наиболее эффективно достигать прогнозируемых результатов обучения и раскрывать потенциальные возможности каждого студента.

Технология обучения в сотрудничестве была разработана тремя группами американских педагогов: во главе с Р. Славиным, Р. Джонсоном и Д. Джонсоном, а также группой Э. Аронсона. Основная идея технологии — создать условия для активной совместной деятельности учащихся, учитывая индивидуальные особенности каждого из них. Как и любой другой методический подход, обучение в сотрудничестве можно реализовать только при четком соблюдении соответствующих принципов. Согласно Е.С. Полат¹, для данной технологии они следующие:

- группы студентов формируются преподавателем до занятия, разумеется, с учетом их психологической совместимости;
- преподаватель дает одно задание на всю группу, но при его выполнении происходит распределение ролей между членами группы;
- оценивается работа не одного студента, а всей группы;
- преподаватель сам выбирает студента группы, который должен отчитаться за задание.

Практическое обучение в сотрудничестве — это обучение в процессе общения — студентов друг с другом, студентов с преподавателем, в результате которого и возникает столь необходимый контакт. Это социальное общение, поскольку в ходе его студенты поочередно выполняют разные социальные роли: лидера, исполнителя, организатора, докладчика, исследователя и т.д. Следовательно,

¹ Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // ИЯШ. 2000. № 1. С. 4—11.

занятие, целью которого является симметричное распределение шансов на коммуникацию между преподавателем и студентами, можно определить как коммуникацию, которая может быть успешной или терпеть неудачу.

Наблюдения интерактивных процессов при групповых и парных видах работы на занятии позволяют сделать вывод, что спонтанные диалоги между студентами часто не соответствуют требуемому качественному уровню ни в содержательном отношении, ни в модели построения беседы. Исследования последнего десятилетия показали следующее:

- большинство студентов в первую очередь обсуждают то, как выполнить задание по возможности быстро и просто, не занимая себя содержательной стороной проблемы;

- предметный разговор ограничивается часто поверхностными аспектами проблемы, не достигая нужной глубины понимания;

- различия во мнениях имеют социальную природу, они не обусловлены аргументированием по существу;

- студенты редко спонтанно аргументируют, объясняют, задают соответствующие вопросы, коммуникация сводится к скудному обмену репликами, передающими лишь требования или просьбы;

- слабые участники не принимают активного участия в диалоге¹.

В связи с этим перед преподавателем, который организует работу в группе и в парах, стоит задача позаботиться о том, чтобы качество учебных диалогов при реализации обучения в сотрудничестве по возможности достигало высокого уровня относительно коммуникативной культуры и квалифицированного решения задач.

При организации коммуникативного взаимодействия преподавателю необходимо выступить в нескольких ролях, сущность которых целесообразно раскрыть.

1. Преподаватель как дизайнер диалогических учебных ситуаций.

Продуктивность сотрудничества в групповых и парных видах работы зависит от различных компонентов учебной ситуации, основанной на сотрудничестве. Дизайнерский компонент такой учебной ситуации касается постановки задач, индивидуальных особенностей студентов и мотивации.

Проводились исследования влияния на обучение таких индивидуальных особенностей студентов, как их знания, пол, определенные личностные качества; изучалось также влияние социальных отношений в группе. Были получены вполне ожидаемые результаты: во-первых, не для всех студентов одинаково эффективно обучение в сотрудничестве; во-вторых, состав группы по знаниям и когнитивным способностям влияет на учебную продуктивность, при этом самый

¹ Cohen E.G. Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups // Review of Educational Research. 1994. № 64(1). P 1—35; Herrenkohl L.R., Palincsar A.S., DeWater L.S. & Kawasaki K. Developing scientific communities in classrooms: A sociocognitive approach // The Journal of the Learning Sciences. 1999. № 8 (3&4). P 451—493; Hogan K., Nastasi B.K. & Pressley M. Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions // Cognition and Instruction. 1999. № 17 (4). P. 379—432; Meloth M.S. & Deering P.D. The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning. Cognitive perspectives on peer learning. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999. P. 235—255.

благоприятный состав вряд ли зависим от учебных целей парной и групповой работы.

Определенную роль играли социальные отношения и академический статус и даже пол партнеров. Студенты с высоким академическим статусом активнее вели себя в групповых видах работы и оказывали большее влияние на решение задач. Качественный уровень совместной деятельности студентов одного пола и студентов, связанных дружескими отношениями, как правило, был выше, чем в разнополых группах и группах, где царила атмосфера неприязни друг к другу.

Что касается мотивационных стимулов, то были выявлены два значимых признака ситуации сотрудничества: во-первых, студенты должны распознавать цель, оптимально достижимую путем совместных усилий и взаимной поддержки; во-вторых, все члены группы должны чувствовать личную ответственность за достижение этой цели. На вопрос, как этого добиться, нет единого ответа. Одни исследователи предпочитают внешние стимулы в форме поощрений группы¹. Другие придерживаются мнения, что хорошая подготовка студентов, интересные задания и сплоченность в группе привлекают студентов и мотивируют их на сотрудничество².

Исследования показали, что беседа приобретает деловой характер в том случае, если задача комплексная, если допускается несколько вариантов ее решения, если ее нельзя разбить на отдельные частичные задачи, которые удобно проработать определенным членам группы³. Вместе с типом задания на качество и результативность групповой работы влияют ясность и понятность постановки задачи. Целенаправленный инструктаж студентов перед групповой работой в различных исследованиях рассматривается как эффективное средство повышения качества учебных диалогов. Это значит, что студентам разъясняют цель задания, указывают наиболее подходящие когнитивные и метакогнитивные стратегии, а также выгодную форму сотрудничества при решении конкретной задачи⁴.

Следует отметить, что задача для преподавателя — спроектировать эффективную учебную ситуацию сотрудничества и организовать ее в аудитории — рассматривается как крайне сложная. К тому же преподаватель должен учитывать, что всегда существуют группы, которые по тем или иным причинам не могут оптимально сотрудничать.

В помощь преподавателям в последнее время разработаны и апробированы на практике поддерживающие мероприятия, направленные на структурирование интеракции через скрипты, которые задают студентам роли, связанные с применением определенных стратегий. Пока еще не совсем ясно, насколько подходят подробно структурированные скрипты, которые были спроектированы для получения знаний через работу с текстом, для учебной деятельности, связанной, например, с решением проблемных задач. Есть опасения, что предварительно по-

¹ Slavin R.E. Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie. In G.L. Huber (Hrsg.), Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen (= Grundlagen der Schulpädagogik, Bd.6; S. 151—170). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

² Cohen E.G. Restructuring the classroom...

³ Там же.

⁴ Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // ИЯШ. 2000. №1. С. 4—11; Meloth M.S. & Deering P.D. The role of the teacher ...

дробно структурированные скрипты ограничивают желаемую когнитивную и метакогнитивную активность студента ¹.

Репрезентационные форматы скриптов помогают студентам лучше понять сложные и абстрактные явления и способствуют коммуникативному взаимодействию.

Таким образом, качественной совместной деятельности студентов можно добиться с помощью соответствующего дидактического дизайна.

2. Преподаватель как модель поведения и опора в обучении.

Групповая и парная работа требует использовать в решении проблем и выборе форм взаимодействия специфичные для определенного предмета стратегии, а также формы обмена, формулирования и аргументирования. Известно, что адекватное, целенаправленное аргументирование, да и все эффективные формы обмена и интеракции, приобретаются спонтанно. Часто доминирующая в традиционном преподавании беседа, которую преподаватель строит по схеме «введение — ответ — оценивание», только условно готовит студентов к учебным диалогам, которыми они самостоятельно управляют в ходе групповой работы. Студенты в данном случае играют роль отвечающих, в то время как практически вся инициатива и импульс управления для продолжения беседы исходят от преподавателя.

При совместном и самостоятельном решении проблемной задачи в группе студенты должны принимать активное участие в беседе в условиях, что у них не всегда есть возможность наблюдать за правильным с предметной точки зрения аргументированием и практиковать его под руководством преподавателя. Обучение в малых группах дает идеальную возможность преподавателю моделировать соответствующий образец диалога в ходе групповой беседы, а также управлять студентами и оказывать им поддержку посредством метакоммуникации ².

Развитие культуры решения проблемных задач и культуры взаимодействия — это длительный процесс, который требует осознанного моделирования на занятиях бесед, адекватных образцам аргументирования и ведения беседы.

3. Преподаватель как консультант во время работы в группе.

Наблюдения показывают, что не все студенты могут одинаково продуктивно самостоятельно использовать учебные пособия. В этом случае требуется дополнительная адаптивная поддержка и помощь преподавателя ³.

К преподавателю предъявляются высокие требования как к консультанту при работе студентов в группах. Для него важно сначала проинформировать студентов относительно актуальности групповой беседы, чтобы студенты поняли, что преподаватель в зависимости от ситуации может принимать решительные ме-

¹ Cohen E.G. Restructuring the classroom ...

² Cooper M.A. Classroom choices from a cognitive perspective on peer learning / In A.M. O'Donnell & A. King (eds.) // Cognitive perspectives on peer learning. Mahwah, NJ : Erlbaum. 1999. P. 213—233 ; Hogan K., Nastasi B.K., Pressley M. Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions // Cognition and Instruction. 1999. № 17 (4). P. 379—432 ; Palincsar A., Brown A.L. Reciprocal teaching and comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities // Cognition and Instruction. 1984. № 1(2). P. 117—175.

³ Littleton K., Häkkinen P. Learning together : Understanding the processes of computer-based collaborative learning : Collaborative learning // Cognitive and computational approaches. Amsterdam : Pergamon, 1999. P. 20—30.

ры, и при этом не стоит испытывать затруднений. Как отмечают исследователи, после вмешательства преподавателя часто следует ухудшение содержательной прогрессии в групповых беседах и консультирование приобретает отрицательное влияние. К сожалению, преподаватели склонны к хождению от одной группы к другой и вмешательству, недостаточно сориентировавшись в ситуации¹.

Принимая во внимание такие результаты, некоторые ученые выступают за то, чтобы преподаватели по возможности меньше вмешивались в работу групп. Если вмешательство неизбежно, оно должно быть сдержанным, соразмерным ситуации, точным.

Другие исследователи, в частности М. Мелот и П. Диринг (Meloth & Deering), пришли к выводу, что вмешательство преподавателя в работу группы не может плохо повлиять ни на самостоятельную совместную работу, ни на качество учебного диалога. Эффективная интеракция между преподавателем и студентами, которая способствует интенсификации сотрудничества и учебной беседы, характеризуется тем, что в ходе нее участники получают содержательную информацию для решения задач. При этом преподаватель задает мало вопросов, но дает прямые и точные указания и объяснения. М. Мелот и П. Диринг считают, что частота и продолжительность вмешательства преподавателя оказывают меньшее влияние на групповую работу, чем качество самого вмешательства².

К. Хоган, Б. Настаси и М. Пресслей (Hogan, Nastasi, Pressley) исследовали социокогнитивные образцы бесед и качество содержания учебных диалогов четырех школьных групп — в самостоятельной работе и с участием учителя в групповой беседе³. Оказалось, что групповые дискуссии, осуществляемые под руководством учителя, эффективнее и демонстрируют более высокий содержательный уровень, в то время как самостоятельные дискуссии носят исследовательский характер. Отмечено, что вопросы учителя представляли собой реакцию на работу учащихся и не были заранее запланированными. Между самостоятельными учебными диалогами участников групп были установлены существенные различия. Учителю удалось значительно повысить качество беседы в слабых группах за счет своего участия в ней. В группах, которые самостоятельно дискутировали на высоком уровне, присутствие педагога привело к снижению сложности аргументов.

Все три приведенных исследования указывают на большое значение воздействия поведения педагога на работу в группах. Несомненно, преподаватель должен внимательно наблюдать за парами или группами, чтобы предпринимать целенаправленные и решительные действия в случае необходимости.

4. Преподаватель как эксперт по учебной дисциплине

С точки зрения социокультурного подхода обучение понимается как аккумуляция участников процесса в практику различных дисциплин и предметов. Получить специальные знания означает приобщиться к деятельности, принципам и понятиям, необходимым для участия в культурной практике (например, естественных наук или математики). Совместная деятельность с компетентными партнерами в данном контексте понимается как возможность получить культурно

¹ Meloth M.S., Deering P.D. The role of the teacher ...

² Там же.

³ Hogan K., Nastasi B.K. & Pressley M. Discourse patterns ...

значимые понятия, формы репрезентации и мышления. В процессе преподавания педагог должен играть роль компетентного партнера, который несет ответственность за представление одного из культурных сегментов — учебной дисциплины, когда включает в учебную беседу свои знания и умения и вместе со студентами конструирует образцы аргументирования, заключений, доказательств, специфичные для данной дисциплины¹.

Для обучения в сотрудничестве, которое ориентировано на исследовательскую деятельность и решение проблемных задач, это означает, что решения, принятые группами или парами, и идеи должны оцениваться и корректироваться на основании образовательных стандартов. Поскольку это не предусмотрено во время парной или групповой работы, то происходит на этапе оценивания, который не ограничивается лишь простой презентацией результатов работы и обменом личными ощущениями по поводу занятия.

5. Преподаватель как организатор и менеджер.

Тот факт, что успех групповой работы, как и занятия в целом, зависит от организаторских мероприятий, является прописной истиной. Управление студенческой аудиторией, ориентированное на работу в группах и парах, позволяет увеличить время выполнения учебного задания, способствует тому, что студенты чувствуют себя на занятии комфортно.

Существенными элементами планирования обучения в сотрудничестве являются оценка учебной активности участников до и после работы в группе и парах и обдумывание этапов получения задания и оценивания. Как уже отмечалось, этап оценивания является центральным элементом технологии обучения в сотрудничестве, требует целенаправленной подготовки и осознанной организации. Преподавателю необходимо обеспечить представление результатов работы групп таким образом, чтобы студентам не было скучно и чтобы состоялся по возможности конструктивный обмен между группами и парами.

Таким образом, анализ ролевых позиций преподавателя в контексте обучения в сотрудничестве убеждает: личность педагога выступает как активный социальный партнер в системе профессионального образования и оказывает непосредственное влияние на качество учебной деятельности студентов. Будущие специалисты лишь в том случае научатся вести деловую беседу и квалифицированно аргументировать, если у них есть возможность наблюдать на занятиях за соответствующим коммуникативным поведением компетентного лица, каким является преподаватель, и упражняться в таком поведении. В данном случае педагог являет собой модель поведения в коммуникативном взаимодействии и в решении проблемных задач. Во время проведения групповых и парных видов работы преподаватель играет роль консультанта, который при необходимости оказывает поддержку группам и парам. Как эксперт в области учебной дисциплины педагог несет ответственность за правильность и логику решения проблемных задач в группе. И, наконец, как менеджер учебного процесса он должен четко организовать активную деятельность студентов.

При решении преподавателем перечисленных задач обеспечивается целенаправленное формирование у будущих специалистов специальной (предметной), методологической, социальной и личностной компетенций, а значит, формирование профессиональной деятельностной компетенции и развитие личности.

¹ Cooper M.A. Classroom choices ... ; Herrenkohl L.R. e.a. Developing scientific ... ; Hogan K., Nastasi B.K. & Pressley M. Discourse patterns ...

Список использованной литературы

1. Полат, Е.С. Обучение в сотрудничестве [Текст] / Е.С. Полат // ИЯШ. — 2000. — №1 — С. 4-11.
2. Cohen, E.G. Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups [Text] / E.G. Cohen // Review of Educational Research. — 1994. — 64 (1). — P. 1—35.
3. Cooper, M.A. Classroom choices from a cognitive perspective on peer learning [Text] / M.A. Cooper ; in A.M. O'Donnell & A. King (eds.) // Cognitive perspectives on peer learning. — Mahwah, NJ : Erlbaum. — 1999. — P. 213—233.
4. Dann, H.-D., Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen [Text] / H.-D. Dann, T. Diegritz, & H.S. Rosenbusch, (Hrsg.) — Erlangen. — 1999.
5. Diegritz, T., Rosenbusch, H.S. & Dann, H.-D. Neue Aspekte einer Didaktik des Gruppenunterricht [Text] // In H.-D. Dann, T. Diegritz & H.S. Rosenbusch (Hrsg.), Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen. — 1999. — S. 311—356.
6. Herrenkohl, L.R. Developing scientific communities in classrooms: A sociocognitive approach [Text] / L.R. Herrenkohl [e. a.] // The Journal of the Learning Sciences. — 1999. — № 8 (3&4). — P. 451—493.
7. Hogan, K. Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions [Text] / K. Hogan, B.K. Nastasi, M. Pressley // Cognition and Instruction. — 1999. — № 17 (4). — P. 379—432.
8. Littleton, K. Learning together: Understanding the processes of computer-based collaborative learning [Text] / K. Littleton, P. Häkkinen ; in P. Dillenbourg (eds.) // Collaborative learning : Cognitive and computational approaches. — Amsterdam: Pergamon, 1999. — P. 20—30.
9. Meloth, M.S. The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning [Text] / M.S. Meloth, P.D. Deering ; in A.M. O'Donnell & A. King (eds.) // Cognitive perspectives on peer learning. Mahwah, NJ: Erlbaum. — 1999. — P. 235—255.
10. Ott, B. Ganzheitliche Berufsbildung. 2., unveränderte Auflage [Text] / B. Ott. — Stuttgart, 1998.
11. Palincsar, A. Reciprocal teaching and comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities [Text] / A. Palincsar, A.L. Brown // Cognition and Instruction. — 1984. — № 1(2). — P. 117—175.
12. Slavin, R.E. Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie [Text] / R.E. Slavin ; in G.L. Huber (Hrsg.) // Neue Perspektiven der Kooperation : Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen (= Grundlagen der Schulpädagogik, Bd.6; S. 151-170). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Е.Л. Башманова

**СОЦИАЛЬНО-СТРАТИФИКАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ:
ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ, СОДЕРЖАНИЕ И ПРИНЦИПЫ**

Рассматривается социально-стратификационный подход как направление теоретических исследований в педагогике и специфический способ управления взаимодействием субъектов образовательного процесса. Основной функцией такого подхода, по мнению автора, является создание предпосылок для корректировки или нивелирования негативного влияния и стимулирования положительных воздействий социально-экономического статуса на развитие личности ребенка. В фокусе внимания автора —

принципы и условия эффективной реализации социально-стратификационного подхода в практике современного образования.

социальная стратификация, социальный статус родителей, социальная самоидентификация, социальная удовлетворенность, социальная пресыщенность, социальная недостаточность, справедливое равенство.

В Евангелии от Матфея утверждается следующая библейская истина: с течением времени богатые станут еще богаче, а бедные — еще беднее. Социологи назвали ее «теоремой Матфея», согласно которой привилегии индивидов имеют тенденцию к возрастанию, а беды — к углублению.

Безусловно, перенос центра тяжести на индивидуализм, субъектность, автономию личности в современном обществе открывает значительные возможности для вертикальной социальной мобильности и самореализации в профессиональной, образовательной, семейной и других сферах жизни. Это требует повышения ответственности и самостоятельности, решительного отказа от жизни в «колыбели до гробовой доски». Так, например, Н.А. Бердяев в своей «Философии неравенства» отстаивал ценность свободы самоопределения каждого человека, ибо он — «живое существо, а не математическая точка». Самоопределение осуществляется в **качественном** различении, в возвышении, в праве увеличивать объем и ценность своей жизни¹.

Тем не менее значительный разрыв в доходах населения современной России расколол общество на два лагеря, которые имеют неравные возможности для указанного самоопределения, возвышения и качественного различения. Одна часть общества по воле обстоятельств оказалась на гребне экономического успеха, и ее позитивными, обуславливающими эффективность жизнедеятельности ценностями являются конкурентоспособность и индивидуализм. Другая часть общества оказалась отчужденной от большей части социально ценных благ и находится в ситуации непрекращающейся борьбы за существование. О каких позитивных в плане влияния на самореализацию ценностях для данной части общества можно говорить, когда ее представителям приходится ежедневно отвоевывать каждый сантиметр жизненного пространства?

Это обстоятельство ломает постулаты педагогики о единых целях, содержании и организации образовательного процесса и приводит к мысли, что в современной России нельзя говорить о какой-то одной педагогике: у каждого лагеря своя педагогика. Следовательно, затрудняется решение главной задачи социального воспитания — развития у молодых позитивно ценных для всего общества образцов поведения, приоритетов, отношений.

Деятели сферы образования официально признают наличие «нескольких» педагогик. «Среда как условие бытия школьника в учебном заведении элитарного типа должна быть максимально приближенной к той, которая соответствует его социально-имущественному статусу», — замечает один из руководителей элитар-

¹ Бердяев Н.А. Философия неравенства. М. : АСТ Москва : Хранитель, 2006. С. 177—178.

ного лица в г. Железнодорожном Московской области¹. «Единого, одного на всех, образования уже нет, и надеемся, больше не будет... Одной из целей его реструктуризации должно быть создание и программирование нескольких образовательных подсистем, соотносимых с оформляющимися в стране стратами», — утверждает А. Либерман².

Таким образом, обостряется вопрос о межпоколенной передаче депривации (испытываемых лишений). По мере углубления в «воронку депривации» уменьшаются шансы самостоятельно оттуда выбраться³. Получается, что в современной России в полной мере проявляется закономерность «теоремы Матфея».

Чем еще это чревато для подрастающего поколения? Исследователи признают, что возникающая в рамках постиндустриального общества система неравенства более жестока, чем в индустриальный период. Необходимо напомнить, что рыночная экономика как механизм государственного хозяйствования складывалась сначала в протестантских странах. Предпринятый М. Вебером анализ взаимосвязи протестантской этики труда и формировавшейся внутри национальных государств системы неравенства периода раннего капитализма продемонстрировал востребованность в ту эпоху таких человеческих качеств, как рациональность, благоразумие, бережливость, умеренность, ориентация на высшие ценности и отдаленные и труднодостижимые (!) цели. Современные же авторы констатируют распространение такого человеческого типа, для которого характерны эгоизм, нетерпимость, агрессивность, склонность к насильственным действиям, тяга к удовольствиям и наслаждениям, стремление ограничиваться постановкой сиюминутных целей по как можно более глубокому удовлетворению элементарных потребностей⁴.

Американский психолог У. Джемс утверждал, что общество деградирует, если не получает импульсов от отдельных личностей, а импульс деградирует, если не получает сочувствия от всего общества. Следовательно, необходимо заботиться о процветании всего общества, а не избранных его членов.

Об опасности забвения этого принципа предупреждал еще Платон. Он утверждал, что государство, допускающее разницу в доходах наиболее бедных и наиболее богатых граждан более чем в четыре раза, напрашивается на бунт. При этом никто не призывает к «справедливой» уравниловке, искаженному пониманию справедливости как равного распределения благ между всеми членами общества. Это распределение не может быть равным в силу разности способностей, мотивации, отношения к достижению успеха, готовности жертвовать личными ресурсами ради движения вперед. Однако относительное равенство стартовых возможностей для самореализации является неременным условием развития личности в государстве, которое провозглашает себя социальным и направляет свои усилия на «создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека» (статья 7 Конституции РФ). Пока что наблюдается значительный разрыв в возможностях российских

¹ Егоров О.Г. Опыт создания элитарной школы в Подмосковье // Педагогика. 2004. № 2. С. 34—39.

² Либерман А. Расслоение общества: задачи, которые должна решать в этой ситуации школа // Директор школы. 2002. № 9. С. 9—13.

³ Балабанов А.С., Балабанова Е.С. Социальное неравенство: факторы углубления депривации // СОЦИС. 2003. № 7. С. 34—42.

⁴ Митина И.В. Неравенство: социально-философский анализ. Ростов н/Д : Изд-во Ростовского ун-та, 2005. С. 144.

школьников пользоваться материальными и духовными ресурсами, необходимыми для полноценного физического и личностного развития.

Существует интегративный критерий, разделяющий общество на страты, — социоэкономический статус (СЭС)¹, определяемый на основе анализа занятий, уровня доходов, образования, условий проживания. Связь СЭС с субъективной сферой личности очевидна, поскольку система стратификации наряду с материально-экономическими параметрами включает в себя стили жизни, установки, ценностные ориентации, ожидания. Взятые вместе, эти параметры образуют контекст, на фоне которого происходит социализация детей и молодежи². А такое образование, как психический склад, раскрывающийся в социальном характере, привычках, традициях, позволяет объяснить «доминирующий образец поведения» основной части представителей того или иного слоя, в том числе детей, в типичных ситуациях повседневной жизни³.

Принадлежность к определенному социальному слою является важным условием социализации. Приостановить процесс дальнейшего углубления пропасти между богатыми и бедными и углубления межпоколенной депривации для тех, кто оказался в невыгодном положении, может только целенаправленная политика государства.

Но этого мало, коль скоро мы заговорили о влиянии резкого социально-экономического расслоения на формирование человеческих качеств. Выявляется целый пласт проблем, решаемых только педагогическими средствами: выработка отношения к собственному социоэкономическому статусу; формирование адекватной учебной и будущей профессиональной мотивации; интериоризация подрастающим поколением позитивных(!) «рыночных» ценностей; формирование толерантных отношений с другими людьми — представителями иных социальных слоев; освоение педагогами технологий «предвосхищающей» социализации; воспитание адекватного отношения к богатству и материальным ценностям; воспитание ценностного отношения к труду и вознаграждению за него; приобретение позитивных смысло-жизненных установок, умения и желания ставить далекие и труднодостижимые цели.

Результаты проводимых нами в течение семи лет социологических исследований и деловых игр по социальной самоидентификации позволяют сделать следующий вывод: у большинства современных подростков отсутствуют адекватные представления об образе жизни представителей разных страт, в первую очередь оцениваются преимущества того или иного образа жизни, но не замечаются ограничения и трудности. Например, при анализе образа жизни низкоквалифицированного рабочего в качестве преимуществ отмечаются отсутствие ответственности, «творческих мук», но не осознаются необходимость подчинения, невозможность влиять на происходящее. И наоборот, анализируя образ жизни крупных руководителей, подростки не указывают на высокую степень ответственности и уровень требований к профессиональным знаниям, умениям и навыкам, зато оценивают уровень материального достатка и властные полномочия. Туманны пред-

¹ Аббревиатура образована А.В. Либным от англ. SES — socioeconomical status.

² Либин А.В. Дифференциальная психология : на пересечении европейских, российских и американских традиций. М. : Смысл ; изд. центр «Академия», 2004. С. 286—287.

³ Андреева Г.М. Социальная психология : учеб. для вузов. М. : АспектПресс, 2002.

ставления подростков о способах попадания человека в ту или иную страту. Большинство полагают, что достаточно получить высшее образование или задействовать связи влиятельных родителей. При состоявшейся социальной самоидентификации выделение определенных позиций из статусного набора происходит под влиянием субъективного решения воспитанника согласно его собственной иерархии предпочтений и культурных приоритетов.

В педагогике издавна существовала дилемма: как лучше воспитывать — в стремлении к высшим идеалам личностного развития, рискуя «взорвать» пребывание воспитанников в родной социальной среде, или в соответствии с будущей социальной ролью, предназначенной по факту принадлежности к определенному социальному слою. Оправдание и критика социального неравенства являются сферой интересов блестяще изучивших данный вопрос философов — Демокрита, Платона, Аристотеля, Сенеки, Августина Аврелия, Фомы Аквинского, Ф. Петрарки, Эразма Роттердамского, Н. Макиавелли, Т. Мора, М. Монтеня, Р. Декарта, Т. Гоббса, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Монтескье и др. и социологов (М. Вебер, Г. Зиммель, Э. Дюркгейм, П.А. Сорокин, Т. Парсонс, Р.К. Мертон, К. Поппер, П. Бурдьё и др.). Этико-правовой аспект продолжения идеи социального неравенства в виде идеи социальной справедливости разработан в русской религиозной философии Н.Н. Алексеевым, Б.П. Вышеславцевым, Ф.М. Достоевским, В.С. Соловьевым, Н.А. Бердяевым. Рассуждения на тему социального неравенства обычно осуществляются на уровне идеологии, выражающей интересы той или иной социальной группы, согласной или несогласной с существованием в обществе данного феномена.

В рамках **эгалитарной идеологии**, которая предусматривает одинаковые условия жизни, обеспечение одинакового минимального жизненного уровня, над которым допустимо неравенство, или обеспечение равенства шансов в доступе к ценным благам, можно выделить педагогические взгляды социалистов-утопистов Т. Мора, Т. Кампанеллы, Р. Оуэна, А. Сен-Симона, Ш. Фурье, французских материалистов Д. Дидро, Ж. Ламетри, К.А. Гельвеция, П. Гольбаха, Ш. Монтескье, тезисы К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина о воспитании и обучении, идеи русских революционных демократов В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского и педагогические системы советской школы.

Проблема реализации права на образование в демократическом контексте затрагивается в трудах основателя педагогики «для всех, кто родился человеком», Я.А. Коменского. Он утверждал, что в воспитании нуждаются как богатые, так и бедные. В своей «Великой дидактике» Коменский вопрошает: «Чем являются богатые без мудрости, как не откормленными свиньями, чем оказываются бедные без разума вещей, если не ослами, осужденными носить тяжести?».

Доступное для всех слоев образование является основой для установления справедливых и дружественных отношений между людьми.

В рамках **элитарной идеологии**, согласно которой одни социальные группы «выше» других в силу своей природы (по праву рождения в высших слоях, по выдающимся способностям, по принадлежности к избранной расе), можно выделить педагогические идеи Платона, Аристотеля, Эразма Роттердамского, Дж. Локка. Платон был принципиальным противником равного воспитания. По его мнению, на умственное воспитание и полноценное образование может рассчитывать только аристократическая верхушка общества (философы), остальные должны развиваться

в одностороннем порядке, чтобы нуждаться друг в друге. Аристотель первым высказал идею, что воспитание позволяет законсервировать существующий государственный строй и распределение социальных ролей. На гармоническое развитие личности могут рассчитывать только «свободнорожденные».

Противоположностью элитарным являются концепции, ориентирующие на воспитание детей из непривилегированных социальных слоев. Например, концепцию образования для бедных представил И.Г. Песталоцци. Он считал, что каждое сословие должно приучать свою молодежь к преодолению ограничений, с которыми предстоит встретиться во взрослой жизни. Воспитатель детей бедноты должен обладать точными знаниями о потребностях и вероятном будущем подопечных. Для этого он «должен спуститься в самую жалкую хижину нищеты, видеть бедняка в его темной комнате, его жену в дымной кухне и его ребенка при почти непосильном каждодневном труде»¹.

В рамках **меритократической идеологии** неравенства, согласно которой оно оправданно, если является результатом собственных заслуг индивида (объема вложенных усилий, уровня интенсивности прилагаемого труда, объема понесенных затрат и жертв, овладения редкими умениями и навыками), можно выделить идеи американских педагогов Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Е. Коллингс и др., которые в парадигме американского кредо приветствуют в воспитанниках индивидуализм, стремление к достижениям и успеху, ответственность за собственную судьбу, самодостаточность, конкурентоспособность, смелость в постановке целей.

Чтобы дать объективную оценку представленных концепций, необходимо уточнить их позиции в ракурсе системы ценностей рыночного общества. Пока нам приходится констатировать противоречие между возвышенными общечеловеческими идеалами всестороннего развития каждой личности и необходимостью обслуживать потребности рынка специалистами, готовыми к борьбе за выгодную продажу своих способностей. Это противоречие возникает в связи с предъявлением специфических требований к процессу воспитания и отвержением всего «нерыночного» в воспитаннике. Школа вынуждена переходить на позиции ранней (и поэтому не всегда оправданной) дифференциации, индивидуализации, профилизации с завуалированной целью воспитания «частичного и ущербного человека». Однако Б.Т. Лихачев, например, выражает надежду, что по мере накопления общественного богатства и совершенствования нравственной природы человека общество подготовится к отрицанию абсолютного значения частной собственности и частного присвоения общественного продукта, что ознаменует собой наступление эпохи «рыночного гуманизма»². Хочется надеяться, что развитие общества пойдет именно по этому оптимистическому плану, а не по «теореме Матфея».

Другой аспект обусловленности педагогического целеполагания заключается в проблеме доступа к образованию как ценности. Согласно Всеобщей декларации прав человека, образование является одним из основных прав, гарантированных конституциями большинства государств. Однако в настоящее время это право нарушается. Например, С.А. Танган в статье «Образование: право человека или коммерческая услуга?» приводит целый ряд фактов, свидетельствующих о

¹ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения : в 3 т. М. : Педагогика, 1961—1965. Т. 3. С. 339.

² Лихачев Б.Т. Социология воспитания и образования. Рязань. 1999. С. 78—79.

том, что полноценное качественное образование превратилось в коммерческую услугу, доступную немногим, избранным. При этом развитие и содержание образования обуславливаются частной предпринимательской инициативой, движимой в основном стремлением к прибыли, а не заботой о гармоническом развитии личности обучающихся¹.

Пока указанные проблемы решаются на местах усилиями талантливых управленцев на организационном уровне. Например, в лицее г. Железнодорожного под крышей государственного учебного заведения было создано научно-образовательное учреждение (НОУ) «Интеллект-Сервис». За счет НОУ была проведена реконструкция здания лицея, осуществлен евроремонт, закуплены новое оборудование и методическое оснащение. Выиграли в итоге и платежеспособные родители, и неплатежеспособные. В лицее забронированы места для одаренных детей из малоимущих семей. Как утверждают руководители лицея, отлаженный механизм частно-государственного финансирования позволяет одаренным детям из малоимущих семей поступить в элитарную школу и в перспективе поменять социальную страту². Между тем социальная неоднородность детского коллектива — это еще и важное педагогическое средство гармоничного развития личности ребенка, воспитания у него гуманизма и толерантности, обеспечивающее успешность дальнейшего вхождения в социум.

Представляется необходимым разработать теоретико-методологическую базу решения проблемы воспитания и обучения в условиях резкого социально-экономического расслоения населения. Мы предлагаем объединить все факты и унифицировать понятия, относящиеся к данной сфере образовательной жизни общества, в общей канве, в общем подходе. В настоящее время в теории воспитания существует целый ряд различных подходов, но ни один из них не учитывает социально-экономическое расслоение как важный атрибут воспитательной среды. Описанные выше факты влияния СЭС на субъективную сферу личности, результаты западноевропейских исследований по совместному обучению детей из различных социальных слоев, а также выявленные нами специфические особенности организации взаимодействия со школьниками из различных социальных слоев обуславливают необходимость обоснования особого подхода к педагогике как в содержательном, так и в организационном планах³. Поскольку главный смысловой акцент приходится на социально-экономическое расслоение, представляется логичным определить данный подход как **социально-стратификационный** (англ. stratification означает «деление на слои»).

Социально-стратификационный подход рассматривается нами как направление теоретических исследований в педагогике и специфический способ управления взаимодействием субъектов образовательного процесса, основанный на учете личностных особенностей воспитанников, обусловленных их социально-статусной принадлежностью, и реализующийся во взаимодействии с номинальными, существующими лишь в сознании педагога, группами воспитанников из

¹ Танган С.А. Образование: право человека или коммерческая услуга? // Педагогика. 2000. № 9. С. 3—5.

² Егоров О.Г. Опыт создания элитарной школы в Подмосковье // Педагогика. 2004. № 2. С. 34—39.

³ Башманова Е.Л. Социальный статус родителей и отношение школьников к учению и школе: социально-педагогический аспект : дис. ... канд. пед. наук. — Курск, 2005.

тех или иных социальных слоев в условиях работы в обычном классе (группе, коллективе). Функцией социально-стратификационного подхода является создание предпосылок для корректировки или нивелирования негативного влияния и стимулирования положительных воздействий СЭС на развитие личности ребенка. Ключевые понятия подхода: социальная стратификация, социальный статус родителей, социальная самоидентификация, социальная удовлетворенность, социальная пресыщенность, социальная недостаточность, справедливое равенство¹.

Принципы социально-стратификационного подхода: запрет на социальную селекцию; защита и уважение чести и достоинства воспитанников; обеспечение социальной неоднородности детского (молодежного) коллектива; применение специфического ограничения в организационном построении воспитательного процесса (внутренней дифференциации); обеспечение равенства шансов и возможностей детей и молодежи в реализации своего потенциала, признание равных прав воспитанников на самораскрытие; изучение и учет социально-статусных характеристик семей воспитанников.

Комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность образовательного процесса, в контексте социально-стратификационного подхода — это объективная социально-педагогическая ситуация, складывающаяся в обстановке социального неравенства населения, представляющая собой результат деятельности всех уровней управления педагогическим процессом — органов народного образования, педагогического вуза, администрации школ, учителей и родителей — и обуславливающая формирование субъективной сферы личности воспитанника. Речь идет о трех группах условий: 1) направленных на создание содержательно-смыслового поля, т.е. социально-педагогических условий; 2) направленных на разработку путей, форм, методов, средств педагогической деятельности в обстановке резкого социально-экономического расслоения, т.е. организационно-педагогических условий; 3) направленных на обеспечение эмоционально-психологического фона социального воспитания молодежи из различных слоев, т.е. психолого-педагогических условий.

Социально-педагогические условия:

— разработка государственной программы развития национального самосознания;

— усиление воспитательных возможностей предметов социально-гуманитарного компонента образования посредством внедрения идей о равноправии и справедливости, приоритете ценности честного труда, глубоких знаний, широкого образования, активного отношения к своей жизни, уважения к достигнутому честным трудом благосостоянию и деятельности на благо других людей с целью противодействия формированию обывательской психологии, иждивенческих настроений, неограниченных запросов в сфере потребления, гражданской пассивности и индивидуализма;

— объективное освещение проблемы социального неравенства в школьных курсах социально-гуманитарного цикла (истории, обществознания, литературы);

— разработка этоса школы (вуза) и стратегии формирования у воспитанников и родителей из различных социальных слоев чувства сопричастности школьному (вузовскому) образовательно-воспитательному пространству;

¹ Башманова Е.Л. Социально-стратификационный подход к воспитанию школьников // Педагогика. 2007. №7.

— совершенствование содержания дисциплин общепрофессионального и социогуманитарного блоков вузовской подготовки учителя с учетом возросшей актуальности проблемы социального неравенства;

— осуществление целенаправленного просвещения родителей по вопросам воспитания детей в семьях из различных социальных слоев.

Организационно-педагогические условия:

— улучшение материально-экономического положения школьного учителя;

— упреждающая подготовка учителя (воспитателя) к работе в обстановке социально-экономической дифференциации воспитанников и родителей на этапе получения профессионального образования;

— предоставление всем обучающимся равных возможностей для реализации личностного потенциала;

— параллельное планирование и организация урочной и внеурочной познавательно-развивающей деятельности по изучению проблемы социального неравенства;

— разработка школой (вузом) собственного имиджа с целью повышения ее привлекательности для воспитанников и родителей;

— разработка стратегии повышения статуса учебного заведения за счет улучшения качества предоставляемых образовательных услуг, отказа от применения социальных фильтров при поступлении и предвзятого отношения к учащимся на основании социально-экономического положения родителей;

— развитие разнообразной системы дополнительного образования внутри учебного заведения.

Психолого-педагогические условия:

— обеспечение психолого-педагогического комфорта в учебном заведении для воспитанников из различных социальных слоев;

— организация и проведение диагностической работы по изучению параметров социоэкономического статуса (СЭС);

— создание привлекательного образа учебного заведения в сознании обучающихся;

— обогащение содержания предметов социально-гуманитарного цикла яркими эмоциональными образами и проблемными ситуациями из жизни и произведений различных авторов, раскрывающих роль знаний и образования в достижении своего места в обществе;

— гармонизация взаимоотношений педагога и обучающихся и формирование образа педагога как уважаемого наставника, старшего друга, всегда доброжелательного и готового прийти на помощь;

— гуманизация взаимодействия учебного заведения с семьями обучающихся.

Передовые идеи декларируют, что образование относится к тем сферам жизни, на которые противопоказано распространять принципы коммерции. Превращение забот о развитии подрастающего поколения из частного дела семей в дело всего общества — это важнейший показатель социального прогресса. Противоречие между относительным демократизмом современных школьных систем и социальными факторами получения образования ставит мировое сообщество перед необходимостью нивелировать влияние общественного и имущественного неравенства посредством комплекса социальных и педагогических мер.

Список использованной литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] : учеб. для вузов / Г.М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2002.
2. Балабанов, А.С. Социальное неравенство: факторы углубления депривации [Текст] / А.С. Балабанов, Е.С. Балабанова // СОЦИС. — 2003. — № 7.
3. Башманова, Е.Л. Социально-стратификационный подход к воспитанию школьников [Текст] / Е.Л. Башманова // Педагогика. — 2007. — № 7.
4. Башманова, Е.Л. Социальный статус родителей и отношение школьников к учению и школе: социально-педагогический аспект [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. / Е.Л. Башманова. — Курск, 2005.
5. Бердяев, Н.А. Философия неравенства [Текст] / Н.А. Бердяев. — М. : АСТ Москва: Хранитель, 2006.
6. Егоров, О.Г. Опыт создания элитарной школы в Подмоскovie [Текст] / О.Г. Егоров // Педагогика. — 2004. — № 2.
7. Либерман, А. Расслоение общества: задачи, которые должна решать в этой ситуации школа [Текст] / А. Либерман // Директор школы. — 2002. — № 9.
8. Либин, А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций [Текст] / А.В. Либин — М. : Смысл ; Изд. центр «Академия», 2004.
9. Лихачев, Б.Т. Социология воспитания и образования [Текст] / Б.Т. Лихачев ; РГПУ. — Рязань, 1999.
10. Митина, И.В. Неравенство: социально-философский анализ [Текст] / И.В. Митина. — Ростов н/Д : Изд-во Ростовского ун-та, 2005.
11. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические произведения [Текст] : в 3 т. — Т. 3 / И.Г. Песталоцци. — М. : Педагогика, 1961—1965.
12. Тангян, С.А. Образование: право человека или коммерческая услуга? [Текст] / С.А. Тангян // Педагогика. — 2000. — № 9.



Педагогика и психология развития личности

С.А. Завражин

МАТРИМОНИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОК ВУЗОВ

Высвечивается образ будущей семьи у студенток гуманитарных вузов — как носитель ценной информации, касающейся их представлений о потенциальном супруге, будущих детях, отношениях с ними. Выявляются нравственные ориентиры современных девушек.

матримониальная установка, гендерный стереотип, ролевое ожидание, психосексуальное здоровье, социальная ответственность.

Ввиду того, что ведущая роль в сохранении и передаче фундаментальных семейных установок принадлежит женщине, нам представляется важным выявить и по возможности откорректировать образ будущей семьи у девушек, вступающих в фертильный возраст. Этот образ содержит ценную информацию, касающуюся представлений о потенциальном супруге, будущих детях, об отношениях с ними и методах воспитания детей. Образ будущей семьи, отражающий Я-концепцию личности, стереотипы, ролевые ожидания и притязания в браке, состояние психосексуального здоровья девушки, — значимый инструмент определения основных тенденций развития брачно-семейных отношений в молодежной среде.

В ходе проведения эмпирического исследования использовались достаточно известные в психологии тестовые измерители, адаптированные нами применительно к поставленным задачам. Выборку составили 300 студенток Владимирского государственного гуманитарного университета непедагогических (юридический факультет, технико-экономический факультет) и педагогических (факультет специальной педагогики, филологический, исторический, физико-математический, естественно-географический факультеты и факультет иностранных языков) специальностей в возрасте 18 — 20 лет.

Большинство ответов (85 %) свидетельствуют о том, что будущие жены и матери придерживаются демократических взглядов на взаимоотношения между детьми и родителями. Они считают, что родители должны поощрять в детях самостоятельность, свободу выбора решений, должны понимать собственных детей, чтобы не навязывать им искаженные представления о жизни. Многие студентки убеждены, что равенство и демократия способствуют созданию теплой, дружественной атмосферы и свободному проявлению любви и привязанности к ребенку.

Около 60 % студенток полагают, что добрачные сексуальные связи способствуют более ответственному и правильному выбору супруга и не ведут к нарушению супружеской верности в браке. Что же касается супружеских измен, то их можно прощать в силу разных причин. Такие высказывания девушек во многом обусловлены господствующей сегодня в нашем обществе либеральной сексуальной моралью, девальвацией традиционных семейных ценностей.

Больше половины (78 %) респонденток не готовы жертвовать собой, своим личным временем, комфортом, удовольствиями ради детей. Они убеждены, что самовыражение личностей супругов важнее родительских обязанностей. Подобные установки, на наш взгляд, стали результатом длительного агрессивного внедрения в общественное сознание через СМИ, Интернет идеологии эгоизма, потребительства, бессердечия, кризисного состояния семейного, школьного и вузовского воспитания.

Столько же (78 %) опрошенных подчеркивают, что необходимо воспитывать в детях здоровые амбиции, стремление преодолевать трудности, развивать волю, закалять характер. Озабоченность вызывает то, что значительное число (69 %) девушек легко согласилось с утверждением: «только успехи в профессии дают подлинную устойчивость и защищенность в жизни». Студентки не связывают это состояние с твердыми нравственными убеждениями, с переживаниями ответственности своего поведения должному.

Ответы по проблеме раннего брака выявили редкое единодушие респонденток, их юношеский максимализм и несогласие с мнением специалистов (психологов, социологов, юристов, сексологов, педагогов) о непрочности ранних браков. Подобная самоуверенность свидетельствует о насущной необходимости восполнить пробелы в образовании современной молодежи с целью помочь ей в достижении более высокого уровня зрелости в вопросах создания семьи и выстраивания семейных отношений.

Большинство девушек (88 %) отметили, что человек, пренебрегающий семейными обязанностями ради карьеры, теряет авторитет в семье. При этом глубина семейных связей, основанных на доверии, терпимости и любви, не разрушается, даже если родители не добились социального успеха. Такая позиция адекватна традиционным ценностным ориентациям россиян.

Отрадно, что студентки выступают за адекватную оценку родителями возможностей своих детей в достижении жизненных целей: это позволит избежать у их будущих детей нервных расстройств, развить у них адекватную самооценку и достичь позитивных жизненных установок. 94 % опрошенных высказались за формирование в семье социальной ответственности и активной жизненной позиции детей. Для этого необходимо обсуждать с детьми события в стране и за рубежом, избегая противопоставления семейных и общественных обязанностей, приучать детей заботиться о себе и своей семье, не дожидаясь помощи государства.

Ответы девушек свидетельствуют, что гармония сексуальных отношений имеет важное значение для удовлетворенности браком. В то же время опрошенные согласились с тем, что сексуальная сдержанность, скромность и стыдливость необходимы в браке и сами по себе, и в деле воспитания моральных принципов у детей.

Девушки выразили явное стремление к идентичности с будущим супругом, что означает их ожидание единства с супругом мнений, интересов, способов про-

ведения досуга, что он так же, как и жена, будет стремиться к созданию теплой семейной атмосферы. Респондентки заявляют, что будущий муж, ответственный за материальное благополучие семьи, должен также наравне с женой заниматься домашним хозяйством, уметь обслуживать себя. Ролевые же притязания «хозяйки» очевидны в отношении покупок, приготовления пищи, стирки и чистки одежды, собирания кулинарных рецептов и способов заготовки овощей. Иными словами, в ответах студенток речь идет о разделении бытовых обязанностей и хозяйственной ответственности.

Ролевые ожидания девушек в отношении родительских функций будущего мужа состоят в следующем: муж должен быть хорошим отцом, любить детей и заниматься ими не меньше жены. Их собственные ролевые притязания основаны на убеждении, что главную роль в воспитании ребенка играет его мать. При этом большая часть будущих матерей заявили, что любят детей и с удовольствием занимаются ими. Тезис «Я не боюсь трудностей, связанных с рождением детей» показал большой разброс мнений: 30 % — «полностью согласна», 35 % — «в общем, это верно» и 35 % — «это не совсем так».

В ответах 75 % студенток признались, что предпочитают энергичных и деловых мужчин. Однако такой критерий, как страстная увлеченность мужчины своим делом и его высокий статус на работе, не имеет большого значения для будущих жен. Видимо, гораздо важнее, чтобы муж достаточно времени и энергии посвящал именно семье.

В то же время личные притязания девушек заметно выше их ролевых ожиданий в отношении будущего мужа: они хотят «добиться своего места в жизни», «стать хорошим специалистом в своем деле» и гордятся, когда им приходится выполнять трудную и ответственную работу. Это свидетельствует о нацеленности их личных планов на социальный успех и о претензиях на роль лидера в сфере внесемейной активности. Одновременно студентки не собираются отказываться от эмоционального лидерства в семье, заявляя, что люди часто обращаются к ним за помощью и поддержкой, изливают им свои беды и заботы.

В целом у девушек просматривается установка на брак как на психологический союз, но она недостаточно глубоко осознается, о чем, в частности, говорит нежелание утешать и опекать страдающих людей — это важный показатель, свидетельствующий об отсутствии эмоциональной зрелости, столь необходимой для супружества.

Ожидания будущих жен по вопросу ролевой структуры семьи в целом соответствуют гендерным стереотипам, свойственным нашей национальной культуре. Муж — главный добытчик материальных благ и исполнитель ведущей роли в сексуальных отношениях. Жена — мудрая и рачительная хозяйка, заботящаяся об уюте дома и занимающаяся повседневными покупками, воспитательница детей, хранитель и «настройщик» эмоционального климата в семье. Совместно муж и жена — воспитатели детей; организаторы семейных развлечений, включая приемы гостей, посещения кино и театра, проведение отпусков; хозяин и хозяйка, занимающиеся уютом в доме, повседневными покупками и ремонтом; создатели семейной субкультуры.

Подавляющее большинство (81 %) девушек хотят выйти замуж, чтобы «быть вместе с любимым человеком». При этом лишь незначительная часть респонденток (14 %) в качестве цели замужества назвали желание «завести детей».

40 % опрошенных почувствовали себя по-настоящему взрослыми, когда «получили первую зарплату» или «ушли от родителей». 20 % студенток идентифицировали состояние «взрослости» с началом сексуальной жизни. Сообщили, что в настоящий момент живут с мужчиной, 16 % респонденток.

На основе ответов студенток можно выстроить следующую картину взаимоотношений опрошенных девушек с другим полом: 44 % обходятся без мужчин год и более; 43% либо заводили романы на работе, в вузе (33 %), либо влюблились в женатых мужчин (10 %); большинство (70 %) с бывшим молодым человеком «вообще не видятся»; 62 % считают себя влюбленными; 23 % девушек «не влюблены».

О сексуальной жизни половине опрошенного массива легче говорить с подругами, а 35 % — «с мужчиной, с которым находятся в интимных отношениях».

Опрос показал, что две трети студенток страдают ревностью, так как не переносят разговоров своего любимого о его бывшей девушке. На противоположном полюсе — максимально толерантные: 21 % готовы с ней подружиться.

Две трети студенток информировали, что мужчины считают их «непредсказуемыми», а треть — «собственницами». Видимо, это достаточно объективная оценка, поскольку она согласуется со следующими данными: 73 % студенток «особенно трогает», когда мужчины «исполняют все их желания», 40 % девушек считают идеальным мужчину, который каждый день признается ей в любви, а 30 % — того, кто собирает деньги на «дом Вашей мечты».

Будущий муж не должен запрещать жене работать (27 %) или исповедовать другую религию (27 %), не должен быть бедным (24 %), но должен «вставать ночью к ребенку» (72 %), участвовать в приготовлении пищи (41 %), приносить завтрак жене в постель (27 %), ценить ее кулинарные таланты (20 %).

Для того чтобы брак был прочным, важно, по мнению опрошенных, иметь в семье детей (52 %), испытывать сексуальное влечение (38 %), скрепить свой союз венчанием (10 %). При этом чтобы удержать мужа в браке, девушки готовы хранить верность (45 %), покинуть родные места (37 %) и даже закрывать глаза на его измены (8 %). И все же большинство опрошенных (80 %) ответили, что недоверие и супружеские измены — наименее благоприятные факторы для сохранения брака.

Будущие жены готовы с пониманием относиться к словам мужа «сейчас я не в форме»; 77 % респонденток способны объяснить это его усталостью и только 20 % — охлаждением чувств или изменой.

Желание иметь много детей выразили 85 % девушек, иметь ребенка без отца готовы 10 %, а усыновить малыша — 5 %. Обнадеживает то, что ни одна девушка не хочет остаться бездетной.

Суммируя полученные данные, можно заключить, что матримониальные установки и представления современных студенток достаточно противоречивы. С одной стороны, испытывая мощный пресс потребительской, гедонистической идеологии, девушки, рисуя образ будущей семьи, проецируют на него сформированные масс-медиа прагматические и инфантильные ориентации. С другой стороны, на сознание, чувства и поведение студенток продолжают оказывать влияние традиционные культурные эталоны и ценности, сопрягающие аутентичную женственность с жертвенностью, целомудрием, чадолубием. Однако, если это влияние не подкреплять систематической и грамотной культурно-воспитательной ра-

ботой, оно постоянно будет снижаться. Надеемся, что результаты нашего исследования могут быть полезны различным структурам, пытающимся изменить демографическую ситуацию.

А.В. Прохоров

РЕАЛИСТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Проблема реалистичности педагогического исследования саморазвития человека рассматривается с позиций интегративного, целостного, системного и аксиологического подходов. Уточняется содержание педагогического исследования саморазвития человека. Даются соответствующие практические рекомендации.

реалистичность, методология педагогики, педагогическое исследование, саморазвитие человека.

По мере накопления знаний имеющийся опыт периодически подвергается критическому осмыслению. Например, в послевоенный период в Западной Европе педагогическая теория, переживавшая острый кризис своих оснований, анализировалась с позиций необходимости «реалистического поворота» в свете достижений англо-американской философии образования¹. Подобное периодически мы наблюдаем и на всероссийских семинарах по методологии педагогики. Так, осенью 2007 года в выступлении В.В. Краевского отмечалось, что современная ситуация в педагогике схожа с той, которая имела место в 1969, а затем в 2001 годах. Снова актуально упорядочение представлений о самой педагогической науке: «Это необходимо делать время от времени, когда количество изменений в различных отраслях научного знания перерастает в новое качество и назревают события, связанные с постепенным переходом к очередному этапу развития научного мышления»². На «классическом» этапе развития педагогической науки определение методологии педагогики было дано М.А. Даниловым (1972 год). «Неклассический» этап связан с представлением методологии педагогики как методологической деятельности (В.В. Краевский, 1977 год). На «постнеклассическом» этапе логика научно-педагогического исследования дополнена аксиологической моделью (Е.В. Бережнова, 2003 год)³.

Противоречия, анализируемые в работах ряда отечественных психологов и педагогов — В.И. Андреева, А.М. Новикова, А.Б. Орлова, С.Д. Полякова, А.М. Столяренко, Н.Е. Щурковой и др., — а также противоречие между существующим теоретически зауженным представлением о человеке, его саморазвитии и той целостной реальностью, с которой сталкивается любой педагог-практик, позволи-

¹ Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке. М., 2007. С. 121.

² Арламов А.А., Почтер Р.В. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период // Педагогика. 2008. № 5. С. 98.

³ Там же. С. 101.

ли нам сформулировать следующий вопрос: каким должно быть современное видение реалистичности педагогического исследования саморазвития человека? В условиях модернизации российского образования на гуманистических основаниях эта проблема весьма актуальна.

Объектом нашего исследования является соотношение между педагогической действительностью и её отражением в педагогической науке, предметом — реалистичность педагогического исследования саморазвития человека. Цель работы заключалась в уточнении определения аналогичного понятия. Решались следующие основные задачи: критическое осмысление тематического тезауруса в ходе анализа соответствующих литературных источников; выработка представления о реалистичности педагогического исследования саморазвития человека, его аксиологическая оценка; подготовка рекомендаций для практики педагогического исследования саморазвития человека.

В ходе данной работы была сформулирована ведущая идея, согласно которой реалистичность педагогического исследования саморазвития человека связана с достоверностью и аксиологичностью отражения педагогической действительности в педагогической науке. Приращение научной реалистичности осуществимо путем совершенствования представления о предмете исследования на основе интегративного, целостного и системного подходов и ценностного определения используемых понятий и педагогического нормативирования.

Основное положение работы — тезис о том, что реалистичность педагогического исследования саморазвития человека как степень ценностной истинности получаемых знаний определяется полнотой и правдивостью модельного отражения данного процесса в зеркале педагогической науки в интересах усиления педагогической поддержки саморазвития человека. Системное видение категорий «человек», «саморазвитие человека», «педагогический аспект саморазвития человека» относится к основным, базовым моделям педагогического аспекта саморазвития человека.

Осмысление содержания словарных определений понятий реалистичности, реализма и тех понятий, которые с ними так или иначе связаны («объект», «объективная реальность», «субъект», «субъективная реальность», «истина» и др.), позволило сделать следующий вывод.

Уже в факте существования реальности объективной и реальности субъективной заложено противоречие, стимулирующее научное познание. Сверхзадача последнего — приближение одной реальности к другой. Поэтому реалистичность как степень истинности такого приближения — это категория, которая вполне применима и для научной деятельности (а не только в области искусства). Учёный-исследователь, вырабатывая новые знания, не только препарировывает объективную реальность, но и делает её доступной для собственного понимания и всеобщего обозрения при помощи конструирования реальности субъективной. А достоверность последней доказывается теми аргументами, которые существуют в науке на момент проведения исследования, и проверяется временем, другими учёными, социальной практикой.

Нам не удалось найти специальных работ, посвящённых вопросу современного видения реалистичности педагогического исследования саморазвития человека. «Реалистичность» — категория методологическая. Из работ А.И. Кочетова «Культура педагогического исследования» (1996 год), В.В. Краевского «Ме-

тодология педагогики: новый этап» (2006 год), В.И. Загвязинского «Методология и методы психолого-педагогического исследования» (2007 год) следует, что хотя методология педагогики в целом, как и методология педагогического исследования саморазвития человека в частности, разработаны основательно, тем не менее научным сообществом признаётся слабость общепедагогического тезауруса, неоднозначность его базовых категорий (а следовательно, и категориальных моделей, отражающих педагогическую действительность). Причём эта вариативность носит не только индивидуальный, но и коллективный характер, поскольку известно, что научные школы обладают своими объяснительными принципами и конкретными способами организации научных исследований. В любом случае в фундаментальном исследовании теоретическая модель отражает новую теорию, созданную на основе критического осмысления уже имеющихся.

Мы согласны с В.В. Краевским в том, что в педагогике вряд ли возможно изобретение, например, совсем новых методов обучения. Всё, что можно было открыть, уже открыто. Новизна создаётся за счёт нового структурирования уже имеющихся элементов в соответствии с новыми задачами образования и новыми этапами развития науки. В упомянутом труде В.В. Краевского новый этап развития педагогической науки связан не только с развитием целостного и системного подходов, но и с выделением аксиологического компонента в методологии педагогического исследования. Через ценностный, аксиологический подход наука ещё больше гуманизируется, так как ценностный подход превращает классический лозунг исследователей «знания ради знаний» в новый — «знания ради гуманного развития человека»¹.

Сверхзадачей педагогики становится развитие человеческой мудрости, ведь, занимаясь поиском знаний, она теперь вторгается и в сферу морали, тем самым завершая известный круг диалектического развития, оказавшийся характерным и для научной сферы. Ибо народные мыслители уже давно создали представление об идеальной модели результата развития человеческого познания. Речь идёт о толковании слова «мудрость» как сплава истинных знаний, любви и нравственности².

Современное применение аксиологического подхода позволяет утверждать, что реалистичность всякого педагогического исследования, как и понятие правдоподобности³, определяется не просто степенью истинности получаемых знаний, а ценностной полнотой и правдивостью отражения их в педагогической теории (отбор знаний на аксиологической основе). Такое повышение реалистичности педагогического исследования не может не способствовать усилению педагогической поддержки саморазвития человека, улучшению его качества, поскольку уже сама идея педагогической поддержки есть важнейшая ценность. Именно ею должен руководствоваться исследователь для определения педагогической целесообразности использования научно-теоретических знаний при реализации конструктивно-технической функции педагогики.

По А.И. Кочетову, к признакам современной объективной методологии относятся также следующие положения. Исследование ориентируется на междис-

¹ Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап. М., 2006.

² Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. СПб., 2004. С. 380—381.

³ Большой энциклопедический словарь. М. ; СПб., 2000. С. 466.

циплинарный, интегративный подход. Процессы и явления изучаются с позиции их внешней и внутренней обусловленности, развития и саморазвития. Разрабатывается новая педагогическая концепция при одновременном исключении старых, отживших представлений¹.

Следовательно, более высокий уровень реалистичности педагогического исследования закладывается новым этапом в развитие педагогической методологии. В настоящее время приращение научной реалистичности осуществимо теоретическим моделированием на основе интегративного, целостного и системного подходов и более адекватного педагогической практике, ценностного определения понятий и педагогического нормативирования, более качественного моделирования педагогической действительности.

В этой связи следует подчеркнуть, что в ходе педагогического исследования учёными создаются мыслительные конструкты и модели — теоретические, ценностные, нормативные. Поэтому при определении реалистичности необходимо учитывать характер модельного отражения педагогической действительности в зеркале науки с точки зрения полноты структуры и качества компонентов. В нашем случае речь идёт о педагогическом исследовании саморазвития человека, а по сути — его педагогического аспекта. Словарь иностранных слов определяет понятие «аспект» (от лат. *aspectus* — взгляд, вид) как точку зрения, с которой рассматривается какой-либо предмет, явление, понятие, а также как одну из сторон или связей данного явления и перспективу, в которой выступает явление². Но педагогический аспект как предмет педагогического исследования превращается уже в модельное поле. Очевидно, что к основным, базовым моделям педагогического аспекта саморазвития человека относится системное видение категорий «человек», «саморазвитие человека» и собственно «педагогический аспект саморазвития человека», включающий в себя предыдущие модели.

Итак, если видение педагогической действительности как картины субъективной реальности, предложенной в ходе предыдущих научных исследований, начинает по тем или иным причинам подвергаться критическому осмыслению очередными, современными субъектами научной деятельности и это является исторической закономерностью, то вопрос о реалистичности педагогического исследования саморазвития человека становится тем более актуальным и правомочным. Решение этого вопроса позволяет предложить следующие рекомендации для практики педагогического исследования саморазвития человека.

Необходимо использовать интегративный, целостный, системный и аксиологический подходы для продуктивного переосмысления понятий «человек», «саморазвитие человека», «педагогический аспект саморазвития человека» и др. Результатом подобной деятельности должны стать модели, которые, с одной стороны, отвечают современным тенденциям в научной сфере, а с другой стороны, являются ценностными вещами, эффективным средством педагогической поддержки саморазвития субъектов образовательного процесса.

Полагаем, что проведённая нами работа может иметь продолжение в направлении углубления и корректировки представлений по заявленной тематике. Достижение нового уровня реалистичности педагогического исследования напрямую связано с его методологией как технологическим инструментом научного

¹ Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. Минск, 1996. С. 73—76.

² Большой словарь иностранных слов. М., 2004. С. 72.

познания. Для большего приближения субъективной реальности, предлагаемой отдельными учёными и их коллективами, к реально существующей педагогической действительности требуется дальнейшее совершенствование методологического инструментария.

Список использованной литературы

1. Арламов, А.А. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период [Текст] / А.А. Арламов, Р.В. Почтер // Педагогика. — 2008. — № 5. — С. 98—103.
2. Большой словарь иностранных слов [Текст]. — М., 2004. — 784 с.
3. Большой энциклопедический словарь [Текст]. — М. ; СПб., 2000. — 1456 с.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В.И. Даль. — СПб., 2004. — 736 с.
5. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский. — М., 2007. — 208 с.
6. Кочетов, А.И. Культура педагогического исследования [Текст] / А.И. Кочетов. — Минск, 1996. — 312 с.
7. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап [Текст] / В.В. Краевский. — М., 2006. — 400 с.
8. Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке [Текст]. — М., 2007. — 368 с.

Н.В. Шаповалова

ОСОБЕННОСТИ ПОСТАНОВКИ И РЕШЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЗАДАЧ МОЛОДЕЖЬЮ

Раскрываются сущность жизненных задач, их природа, сопряженность с особенностями мышления и самоопределения личности во взаимосвязи с социальной ситуацией, в которой находится личность и которая определяет ее действия и поступки. Автор увязывает степень сложности задач, решаемых субъектом, жизненные выборы, осуществляемые человеком, с уровнем притязаний его личности; анализирует, как социум и установки, транслируемые обществом определенной возрастной группе, накладывают отпечатки на предпочтения людей в постановке и решении определенных жизненных задач.

жизненная задача, личность, индивидуальные особенности мышления, социальное пространство, социальная среда, жизненный выбор, самоопределение, самореализация, личностный рост, профессиональный рост.

Обществу необходим успешный человек — субъект своей жизни, ориентирующийся в изменяющихся условиях, эффективно решающий задачи, встающие перед ним в жизни, успешно реализующийся в разных жизненных сферах.

Изучение закономерностей развития интеллекта, его формирования в процессе жизнедеятельности человека является одной из актуальных теоретических и практических задач современной психологии, которая все чаще обращает свой взор на поведение и развитие человека в реальном мире его жизнедеятельности.

В психологии мышления сформировано направление исследований, в котором мышление включается в широкий социальный контекст. Акцент при этом смещается с изучения процессов решения лабораторных задач на решение задач, возникающих в реальной жизнедеятельности человека. В данном направлении работают К.А. Абульханова-Славская, О.М. Краснорядцева, Э.Д. Телегина и др.

Конструкт «жизненная задача» («life tasks») был разработан в рамках социально-когнитивного подхода к личности. В зарубежной психологии существует направление в рамках психологии личности, изучающее целевые структуры в реальной жизни человека и рассматривающее жизненные задачи как один из целевых конструктов, как единицу анализа в психологии мотивации.

Нэнси Кантор и ее коллеги определяют жизненные задачи как проблемы, над которыми люди, как они считают, работают в определенный жизненный период или при смене периодов. Эти жизненные задачи, согласованные по своей природе, организуют повседневную деятельность человека и наделяют ее смыслом. Конструкт «жизненная задача» был изначально разработан для того, чтобы исследовать то, как люди используют социальный опыт, имея дело с задачами, которые ставят перед ними переходные периоды жизни¹.

Специальных исследований в отечественной психологии по проблеме решения жизненных задач немного. Эти исследования направлены в основном на изучение более широкой проблематики. Сам термин «жизненная задача» достаточно часто используется разными авторами в своих публикациях в контексте описания личностных стратегий, жизненного пути и т.д., однако конкретного определения ему не дается.

В решении задач, в том числе и жизненных, проявляются индивидуальные особенности мышления личности. Решая задачи, человек опирается на свой опыт и знания, логически рассуждает и обрабатывает необходимую информацию, а также творчески преобразовывает ее. Однако задачи, которые решает человек в своей жизни, не одинаковы по содержанию, структуре, особенностям решения и т.п., различные их категории имеют специфические особенности. От специфики решаемых задач зависят особенности проявления мышления при их решении.

Для формирования более полного и точного представления о жизненных задачах интересно рассмотреть особенности жизненных задач в сопоставлении с учебными, как наиболее изученными на данный момент. Так, задачи, решаемые в реальных жизненных ситуациях (в профессиональной деятельности, в семейной жизни и т.д.), чаще всего являются задачам открытого типа. Они имеют достаточно размытое, допускающее варианты условие, предполагают разные пути решения и не один набор вероятных ответов. При решении задач подобного рода человек сам должен обозначить цель, определить условия, необходимые для решения задачи, выбрать стратегию решения. Оценка правильности решения также делается человеком самостоятельно на основе собственных критериев. Задачи же, встречающиеся в учебном процессе, — это чаще всего задачи с неполно заданной (свернутой) информацией.

¹ Cantor N. From thought to behavior: «having» and «doing» in the study of personality and cognition // *American Psychologist*, 1990. P. 735—750 ; Cantor N., Zirkel S. Personality, cognition, and purposive behavior // *Handbook of personality: theory and research*. N.Y. : Guilford Press, 1990. P. 135—164.

Жизненные задачи потенциально содержат в себе информацию разного рода — как важную для решения, так и не важную. Человек в ходе решения задачи сам определяет, на какую информацию он будет ориентироваться и опираться в ходе решения, какие факты имеют отношение к задаче, какие из них действительно существенны и важны для эффективного решения, а какие — нет. В учебных задачах условия заданы извне и именно на них опирается человек в процессе решения.

В учебных задачах обнаружение «идеи», принципа, логики решения — это уже и есть решение задачи. При решении жизненных задач на всех его этапах возможны коррекция действий и изменение хода решения, поскольку может происходить переоценка условий текущей ситуации и, следовательно, меняться ход решения задачи.

В учебных задачах важен процесс решения, так как именно он способствует овладению определенными способами действия. В практических задачах важен конечный результат. В задачах жизненных важны и процесс, отражающий особенности психической жизни субъекта, проявляющиеся в ходе решения задачи, и результат — как слагаемое жизни, ее дальнейший ориентир; отношение к достигнутому результату может выступать как показатель удовлетворенности жизненными ситуациями.

Жизненные задачи значительно чаще предстают перед человеком как нестандартные, требующие творческого подхода, в отличие от учебных, которые могут решаться с использованием определенного алгоритма. Таким образом, в решении жизненных задач творческое мышление является важным, неотъемлемым компонентом.

Жизненные задачи чаще всего возникают в значимых ситуациях, включают в себя личностно-значимую проблематику. Следовательно, высок эмоциональный заряд задачи, что обязательно сказывается на особенностях ее решения. В решении жизненных задач эмоции часто играют значительную роль.

При решении жизненных задач человек опирается на свой жизненный опыт, который, в отличие от приобретаемого в процессе обучения и используемого в решении учебных задач, часто не осознается. Нередко человек терпит неудачу при решении задачи из-за ограничений, которые накладывает на его «картину мира», на приобретаемый опыт тот социум, в котором происходит его социализация.

Обобщая изложенное, можно определить следующие типы жизненных задач:

1) задачи, возникающие в процессе жизнедеятельности человека в конкретных жизненных ситуациях, при необходимости разрешения жизненных проблем, достижения поставленных целей и т.п.;

2) задачи открытого типа, т.е. с неопределенными и неполно заданными условиями, нечетко поставленные, допускающие различные подходы к решению, когда правильность решения определяется в большей степени самим субъектом (порой неосознанно, что проявляется в степени его удовлетворенности жизнью);

3) задачи, которые ставятся в значимых для человека, эмоционально насыщенных ситуациях и в решении которых значительную роль играют эмоции.

Социальное пространство, в которое включена личность, находит отражение и оказывает влияние на формирование ее внутреннего мира. Внутренняя

жизнь личности проявляется в ее активности, деятельности, общении. Постановка и решение жизненных задач — основа реализации личности в реальной жизнедеятельности. Именно в них находят отражение потребности человека, организуется его активность.

Социальная среда, в которой живет человек, является «почвой» для постановки и решения жизненных задач. И постановка, и решение задачи могут быть очень тесно связаны с социальной ситуацией, в которой находится личность, определяя ее действия и поступки. Достаточно часто не собственные побуждения определяют активность личности, а требования социума. В этом случае не личность ставит перед собой задачи, а жизнь. Подходы к решению задач, поставленных самостоятельно или кем-то извне, будут существенно различаться. Степень личной вовлеченности в решение задачи, самостоятельно поставленной, выше по сравнению с заданной. Это подводит нас к проблеме личностных смыслов и ценностей. Очень важно понять, что лежит в основе постановки жизненной задачи — собственное побуждение и личные ценности или требования жизни, социума.

Данная проблема представляется нам весьма сложной для изучения, так как социальные и собственно личностные компоненты очень тесно связаны в своем функционировании.

Индивидуальное отношение человека к окружающей действительности, к себе проявляется в особенностях решения им жизненных задач. Осознание своих возможностей и ограничений находит отражение в их постановке и решении. В зависимости от них человек выбирает определенные пути решения, выстраивая соответствующую стратегию и тактику. С одной стороны, это может происходить на сознательном уровне, с другой — бессознательно. Так, отдавая себе отчет в том, что он может делать хорошо и в чем добьется успеха, человек стремится к такого рода активности и деятельности, реализуется в ней и избегает тех видов активности, в которых уже испытывал неуспех и к которым считает себя неспособным. Возможен и иной вариант проявления активности в таких условиях — стремление освоить определенную деятельность, преодолеть ограничения, стать более компетентным. Но тогда это становится отдельной жизненной задачей, на решение которой направлена активность личности.

От уровня притязаний зависит степень сложности задач, решаемых субъектом, жизненные выборы, которые человек осуществляет.

Рассмотрим некоторые особенности постановки жизненных задач в профессиональной сфере как одной из наиболее значимых сфер жизни личности. К разработке проблемы решения профессиональных задач обращаются многие исследователи, особенно часто профессиональные задачи изучаются в контексте развития профессионального мышления. Профессиональные задачи характеризуются исследователями как задачи, возникающие в конкретной профессиональной деятельности, их особенности зависят от содержания и выполнения человеком своих профессиональных функций.

Другая категория задач, возникающих в профессиональной сфере, — это задачи, направленные на построение карьеры, профессиональное самоопределение, самореализацию, личностный и профессиональный рост и т.п. (в отличие от задач, ориентированных на решение конкретных практических проблем, возникающих в профессиональной деятельности).

Вопросы профессионального самоопределения и самореализации, построения карьеры изучаются многими исследователями (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников и др.). Нас интересует категория задач, возникающих в профессиональной сфере, их изучение во взаимосвязи с задачами личностной самореализации.

По результатам проведенных нами исследований были выделены задачи, связанные с самоопределением в профессиональной сфере, карьерным и профессиональным ростом, с самореализацией в профессиональной сфере, с расширением сферы профессиональной деятельности и др. Задачи, которые ставит человек в профессиональной сфере, тесно связаны с получением образования, самообразованием, самосовершенствованием, которые чаще рассматриваются как средство для более успешного решения профессиональных задач, база для приобретения профессионального опыта и т.п.

С другой стороны, сами задачи, решаемые в профессиональной сфере, могут выступать средствами для достижения материального благополучия, социального статуса и т.п., в зависимости от потребностей человека.

Таким образом, можно выделить следующие особенности решения жизненных задач в профессиональной сфере. С одной стороны, человек в их решении ориентирован на самоопределение и самостановление в профессиональной деятельности, с другой — на достижение иных целей, напрямую не связанных с профессионализмом (их решение является средством достижения целей, не имеющих отношения к профессиональной деятельности).

Для формирования более детального представления о задачах, решаемых человеком на определенных жизненных этапах, рассмотрим результаты исследования постановки жизненных задач студенческой молодежью. Особое внимание обратим на изучение актуальных направлений в постановке молодежью жизненных задач. Студентам 2-го курса предлагалось дать ответ на открытый вопрос: «Какие жизненные задачи вы ставите и решаете в данное время? Обозначьте наиболее актуальные для вас задачи».

Задачи, выделяемые студентами в качестве наиболее важных в данное время, мы сгруппировали по основным жизненным сферам: получение образования, профессиональное становление и реализация, сфера семейных отношений и межличностного общения. Результаты представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Основные сферы жизни и конкретные жизненные задачи, решаемые молодежью*

Сферы постановки и решения жизненных задач. Конкретные жизненные задачи	Юноши	Девушки
	в %	
1. Образование		
Получить образование (получить хорошие знания, получить практикоориентированные знания и т.п.)	28	33
Получить диплом о высшем образовании, получить диплом с отличием, окончить вуз без троек и т.п.	44	50

Продолжить образование (получить второе образование, поступить в аспирантуру)	11	22
---	----	----

2. Профессиональная деятельность		
Поиск работы, совмещение учебы и работы	33	11
Желание найти работу в будущем (интересную, высокооплачиваемую и др.)	28	61
Самостоятельная подготовка к профессиональной деятельности (освоение востребованных компьютерных программ, обучение вождению автомобиля и т.п.)	28	-
Ориентация на профессиональную карьеру	-	11
Желание открыть свое дело (ориентация на бизнес)	11	-
3. Сфера семейных отношений		
Создание семьи	11	72
Воспитание детей	6	22
Улучшение отношений с родителями	6	6
Помощь родителям и близким родственникам	6	28
4. Сфера межличностных отношений		
Поиск подруги, друга (любимого человека)	6	11
Поиск друзей, расширение круга общения	-	22
Желание чаще общаться с друзьями	11	11
Обучение эффективному общению	11	6
Улучшение отношений с друзьями (примирение, выяснение причин разногласий и т.п.)	17	-

*Студенты в своих работах называли сразу несколько задач, отнесенных нами к одной сфере, поэтому при анализе результатов эта тенденция нами учтена.

Прежде всего отметим, что для студентов получение образования обучение в вузе — одна из основных сфер жизни в данный жизненный период, поэтому большинство из них в своих работах указывают задачи, непосредственно связанные именно с этой сферой. В 72 % работ юношей и 96 % работ — девушек встречаются задачи, связанные с получением образования. Однако формулировки задач данного класса имеют некоторые особенности. Так, можно выделить несколько категорий задач в сфере образования: 1) получение образования, дающего хорошие знания и умения; 2) получение хорошего диплома о высшем образовании (например, с отличием, без троек); 3) получение второго образования, поступление в аспирантуру. Чаще всего в работах студентов встречаются задачи, связанные с получением диплома о высшем образовании, что дает нам основание предположить, что в настоящее время для них важнее не получаемая специальность, а сам документ о высшем образовании, и эта тенденция прослеживается как у юношей, так и у девушек. Около третьей части студентов ориентированы на получение качественного образования. Именно в работах этой группы студентов названы задачи получения второго образования, поступления в аспирантуру, построения карьеры, освоения дополнительных профессиональных навыков.

Интересная тенденция прослеживается при сопоставлении результатов опросов юношей и девушек по постановке задач в профессиональной сфере. Так,

юноши чаще, чем девушки, ставят более конкретные задачи, ориентированные на поиск работы уже в настоящее время и совмещение ее с учебой, на самостоятельную подготовку к профессиональной деятельности, открытие своего дела. Девушки чаще ставят задачи, ориентированные на будущее, связанные с профессиональной самореализацией.

Особенно явные различия наблюдаются в постановке задач в сфере семейных отношений. Так, практически все студентки называют задачи, связанные с созданием семьи, воспитанием детей, взаимоотношениями с родителями, и лишь 17 % юношей указывают эти задачи как важные для себя в данный момент времени.

Небольшой процент задач связан со сферой построения межличностных отношений.

Помимо перечисленных задач, отнесенных к различным жизненным сферам, мы выделили группу решаемых студентами задач, в которых ключевое значение имеет стремление к самопознанию, личностному самосовершенствованию, творческой самореализации. Результаты представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Постановка молодежью жизненных задач, ориентированных на самопознание, самосовершенствование, самореализацию

Конкретные жизненные задачи	Юноши	Девушки
	(в %)	
1. Самопознание себя (пытаюсь лучше узнать свои сильные и слабые стороны и т.п.)	6	11
2. Самосовершенствование (стать лучше, приобрести определенные качества, избавиться от негативных качеств, измениться и т.п.)	11	28
3. Творческая самореализация	—	6

По результатам исследования можно сделать вывод, что лишь незначительная часть студентов вышла в постановке жизненных задач на связь с самореализацией в профессиональной и личной жизни, в творчестве. Задавая свои ориентиры, определяя свой жизненный путь, они выступают субъектами собственной жизни. Ими реализуется активная стратегия, связанная с познанием себя и самореализацией в значимых сферах жизни, т.е. человек, использующий данную стратегию, ставит жизненные задачи в настоящем исходя из собственных отдаленных целей.

Особо выделяются результаты юношей: 67 % из них ориентированы на достижение материального благополучия. Данная задача и задача совмещения работы и учебы уже в настоящее время часто связаны с желанием обрести финансовую и психологическую независимость (от родителей и в будущем), что и отмечают студенты в своих работах.

Молодежь ориентирована на решение задач, в первую очередь соответствующих основным жизненным сферам, что не противоречит здравому смыслу. Однако можно отметить также и то, что задачи формулируются большинством студентов (61 %) в контексте организованной обществом деятельности. Лишь у

39 % студентов в формулировках задач встречаются проявления инициативы и самостоятельности, отмечается выход за пределы организованной жизни. Это такие задачи, как совмещение учебы и работы, самостоятельная подготовка к профессиональной деятельности (освоение востребованных компьютерных программ, обучение вождению автомобиля и т.п.), творческая самореализация, изменение отношений с друзьями в лучшую сторону, приобретение навыков эффективного общения и др.

Обобщая изложенное, скажем, что жизненные задачи ставятся и решаются человеком в разных сферах собственной жизни. В зависимости от того, насколько актуальна та или иная жизненная сфера на данный момент, те или иные жизненные задачи приобретают большее или меньшее значение. Социум и установки, транслируемые обществом в определенной возрастной группе, накладывают отпечаток на предпочтения людьми при постановке и решении определенных жизненных задач.

Список использованной литературы

1. Cantor, N. From thought to behavior: «having» and «doing» in the study of personality and cognition [Text] / N. Cantor // American Psychologist. — 1990. — P. 735—750.
2. Cantor, N. Personality, cognition, and purposive behavior [Text] / N. Cantor, S. Zirkel ; in L.A. Pervin (ed.) : Handboor of personality: theory and research. — N.Y. : Guilford Press, 1990. — P. 135—164.



Психологическая, педагогическая науки и практика

Н.А. Загуменных

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Анализируются феноменологические аспекты индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя, его сущность и структура. Обозначены основные проблемы и трудности, с которыми сталкивается молодой учитель в процессе формирования индивидуального стиля деятельности.

педагогическая деятельность, индивидуальный стиль, педагогическое общение, становление учителя, адаптация, профессионально-личностные качества, психофизиологические свойства.

Современная система подготовки мало ориентирует будущего учителя на развитие своего индивидуального стиля. Процесс теоретического обучения воспринимается как получение определенной суммы знаний при недостаточном развитии творческого мышления, а система практической подготовки не способствует развитию профессиональной рефлексии. Такой подход предполагает познание будущим учителем своей личности, определение оптимальных для себя способов деятельности.

Как известно, не всегда типологически обусловленный стиль деятельности является наилучшим с точки зрения ее эффективности. Например, подвижные учителя проявляют излишнюю торопливость, преждевременность, что приводит к несвоевременности выполнения педагогических приемов, к стремлению использовать все методы обучения в режиме «калейдоскопа». Эта же тенденция обнаруживается и при освоении новшеств по принципу «как можно больше и разнообразнее». Можно констатировать, что часто стиль деятельности выбирается вопреки ее успешности, лишь потому, что учителю так удобно работать. В этом случае не учитель приспосабливается к деятельности, а деятельность приспосабливается к человеку. Часто это происходит не потому, что педагог не стремится показать высокий результат, а потому, что он не может преодолеть себя и попробовать осуществлять свою деятельность другим способом.

Учителя-мастера часто обладают универсализмом, т.е. могут в случае необходимости использовать различные стили деятельности, выражающиеся, в частности, в методике ведения урока. Однако владение педагогами разными стилями не означает, что у них нет типологически предпочитаемых стилей, наиболее адекватных и удобных для них. В данном случае отдельные негативные приемы и

свойства могут компенсироваться, преобразовываться в более адекватные способы деятельности. Как известно, относительно высокого уровня развития индивидуального стиля достигают учителя с различными психодинамическими свойствами — эмоционально возбудимые и невозбудимые, тревожные и нетревожные и т.д.

Эффективно с самого начала для будущего учителя формировать адекватный его личности стиль, поскольку он приводит к большему начальному результату в профессиональном становлении молодого учителя, а также повышает эффективность и самой инновационной деятельности. По мере формирования способов и приемов адекватного индивидуального стиля можно приступить к освоению и других способов и приемов, чтобы расширить технологию педагогической деятельности. Важно не просто сообщать студентам о методах обучения и воспитания, а помочь им в практической работе соотносить себя с ними.

Перед молодым учителем стоит задача практического овладения всеми сторонами своего труда: педагогической деятельностью (обучающей, воспитательной и др.), педагогическим общением (его видами, этапами, уровнями), способами самореализации, а также достижения результатов в обученности и воспитанности школьников.

Для обучающей ипостаси молодого учителя часто характерна поглощенность собственной информационной деятельностью, когда разнообразные ситуации на уроке воспринимаются им как помеха в реализации своего учебного плана, что выражается в репликах учителя типа «Вы мешаете мне объяснять», «Из-за вас я не успею доказать теорему».

Для педагогического общения молодого учителя характерна противоречивость, когда ему, с одной стороны, необходимо взаимодействие с более опытными учителями, а с другой — желательно не растерять собственные профессиональные взгляды, не поддаться влиянию, возможно, невысокого уровня учителей данной школы. Молодому учителю следует выработать у себя психологическую устойчивость к негативным явлениям педагогической микросреды.

Важно, чтобы молодой учитель возможно скорее почувствовал удовлетворенность от профессии и своего возрастающего педагогического мастерства. Этот рост нельзя откладывать «на потом», надо сразу, с первых шагов, формировать себя как субъекта своей педагогической деятельности, как мастера. Уже начало профессиональной деятельности стимулирует молодого учителя к творчеству как решению непохожих друг на друга ситуаций.

В первые годы работы у учителя могут наблюдаться снижение оценки творческих возможностей профессии и рост неудовлетворенности характером общения в педагогическом коллективе. Для развития творческих задатков молодого учителя важно предоставить ему максимальную самостоятельность в принятии педагогических решений.

По мере накопления опыта, развития способностей к анализу ситуации и выработке собственного подхода у молодого учителя начинают складываться индивидуальный стиль и собственные профессиональные позиции. Исследователи отмечают, что на каждом этапе позиции завоевываются и сдаются, уточняются и отвергаются, развиваются и объединяются, идет процесс строительства в себе самом.

Поддержка молодого учителя со стороны окружающих стимулирует у него позитивную Я-концепцию, адекватную положительную самооценку. Таким образом, в профессиональном становлении молодого учителя центральным аспектом является развитие личности, педагогической направленности, укрепление профессиональных позиций, т.е. все более глубокое понимание социального и человеческого предназначения своей профессии. На этой основе обогащается запас профессиональных знаний, умений, «техник».

Возраст молодого учителя, время его практического вхождения в профессию очень важен. Однако не следует считать, что на этом завершается становление учителя как человека и как профессионала. Профессиональная деятельность остается ведущей на протяжении всего периода зрелости. Но и зрелость неоднородна и имеет ряд этапов. Важно исходить из положения о безграничности личностного и профессионального развития учителя.

Индивидуальный стиль можно разделить на постоянную часть и изменчивую. К постоянной относятся те особенности, которые проявляются при выполнении различных заданий и на разных этапах совершенствования деятельности. Изменчивая часть — это приспособление к меняющимся условиям деятельности в конкретных ситуациях. Изменения в стиле диктуются изменениями в характере работы и орудиях труда, совершенствованием техники. В процессе развития мастерства большую роль играют компоненты, которые расширяют возможности человека и позволяют ему успешно решать профессиональные задачи на более высоком уровне. Проблема устойчивого и изменчивого имеет прямое отношение к проблеме саморегуляции в структуре и формированию индивидуального стиля деятельности. Устойчивый компонент опирается на механизмы адаптации и компенсации, изменчивый — на механизмы коррекции с целью гибкого приспособления индивидуальных возможностей к требованиям жизни в ситуативном плане и в плане совершенствования профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность учителя проявляется, формируется и протекает как в процессе подготовки, так и непосредственно в самой педагогической практике. Эта деятельность имеет свои специфические особенности, определяющиеся социально-психологическими факторами — такими, как требования общества к учителю (социальный заказ); ожидания непосредственного окружения педагога (руководство, коллеги, учащиеся, родители); собственные ожидания и установки в сфере профессиональной деятельности.

Проблема профессиональной адаптации молодого учителя, а значит, и задача закрепления молодых кадров в школе, проблема овладения мастерством не могут быть решены, если молодому специалисту не будет оказана необходимая помощь в овладении индивидуальным стилем работы. Требования объективны, они одинаковы по отношению к любому, кто овладевает данной профессией. Но вопрос в том, как идет адаптация к этим требованиям; ее быстрота и успешность зависят от правильного выбора индивидуального стиля, который определяется степенью адекватности (соответствия) психических и психофизиологических особенностей конкретной личности требованиям профессии.

Таким образом, можно сказать, что индивидуальный стиль — это совокупность общих и индивидуальных способов работы, позволяющих максимально использовать ценные качества человека и компенсировать (возместить, сгладить) его недостатки.

Часто приходится слышать напутствие методистов студентам четвёртого курса: «Вы идёте к опытным учителям, мастерам своего дела. Смотрите, как они работают, и делайте, как они». Правильно ли это? Да, но только в том случае, если студент-практикант обладает теми же психическими и психофизиологическими свойствами, что и его наставник в школе; тогда стиль работы учителя-наставника будет полезен и необходим молодому учителю. Если же молодой педагог по своим данным (в частности, по типу высшей нервной деятельности, по темпераменту) отличается от наставника, то стиль его деятельности будет не только не полезен, но и в чём-то вреден, т.е. он не будет способствовать процессу адаптации молодого специалиста.

Задача, назначение периода адаптации и состоят в том, чтобы максимально помочь молодому учителю именно в начальный период овладения учительским мастерством, в процессе становления личности. В индивидуальном подходе к учителю и оказании ему квалифицированной помощи в овладении индивидуальным стилем важно учитывать особенности темперамента и тип его высшей нервной деятельности. Знание психологических механизмов адаптации способствует быстрейшему формированию собственного мастерства молодого учителя. Известно, что с ростом стажа работы учителя в школе его потребность в знаниях по психологии не уменьшается, а, напротив, увеличивается. Можно также сделать вывод, что молодой специалист на старте педагогической деятельности достаточно знает, но мало что умеет.

Потребность молодого педагога в деловых советах в связи с обдумыванием своего будущего стиля деятельности сталкивается подчас с отсутствием в его окружении компетентных советчиков, вооруженных необходимыми методами работы и достаточной информацией. Это противоречие разрешается путем разработки теории и методики индивидуальной консультации, создания пособий для преподавателей, призванных помочь в выборе индивидуального стиля с учетом личностных особенностей.

Молодые учителя, придя в школу, имеют теоретические знания по своему предмету, но испытывают трудности в организации самостоятельной работы учащихся, в воспитании у них положительного отношения к обучению, в отборе учебного материала с точки зрения степени сложности. Кроме того, они испытывают трудности в установлении психологического контакта и взаимодействия с учащимися на уроке. У молодых учителей, начинающих свою трудовую деятельность, прежде всего изменяется социальный статус, связанный с новыми правами и обязанностями. Если для студента основной вид деятельности — учебная, то для молодого учителя это деятельность трудовая, направленная на руководство процессом обучения детей. Ведущей психологической тенденцией личности в подобной ситуации является тенденция к самоутверждению себя в системе новых отношений.

Список использованной литературы

1. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности [Текст] / Е.А. Климов. — М., 1992.
2. Кузнецов, В.В. Введение в профессионально-педагогическую специальность [Текст] / В.В. Кузнецов. — М. : Academia, 2007.

3. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. — М., 1993.
4. Сок, Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность [Текст] / Г.Б. Сок. — М., 2002.
5. Психология индивидуальных различий [Текст] / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М. : Изд-во МГУ, 1982.
6. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология [Текст] / Л.Д. Столяренко. — М. : Феникс, 2008.
7. Формирование индивидуального стиля деятельности в системе педагогического образования [Текст] : в 2 ч. / В. М. Данильченко, А. А. Шумейко. — Комсомольск-на-Амуре, 1995. — 182 с.

О.Е. Кучерова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ-МИГРАНТАМИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Природа современных миграционных процессов в России рассматривается в их сопряженности с проблемами поликультурного образования. Как важнейшая задача образовательных учреждений определяется создание для мигранта культурного пространства, ориентирующего его на идеал человека, стремящегося к самореализации и обладающего чувством ответственности, умеющего критически мыслить и ценить духовные и материальные богатства.

миграционный процесс, учащийся-мигрант, межкультурные образовательные проблемы, культуросообразность, общечеловеческое, национальное, поликультурное образование, «мигрантская педагогика».

Россия всегда была многонациональным государством с разноразличным населением. На современном этапе развития российского общества все шире вовлекаются в активное социальное и экономическое взаимодействие представители различных народов, конфессий и культур. От того, как строятся их отношения в свете взаимозависимости, взаимопонимания, взаимоподдержки во многом зависит выживание человечества в целом. Не случайно в научных исследованиях все чаще затрагиваются проблемы поликультурного и кросскультурного образования, исследуются социально-демографические и этнопсихологические процессы и т.п. Именно здесь реализуется настоящая социально-экономическая потребность современного общества — потребность в подготовке нового поколения путем соответствующего воспитания и обучения к будущей безопасной, толерантной, достойной жизни в реальном поликультурном мире.

Эта мысль органично сливается с идеей национальной доктрины образования Российской Федерации, которая в число приоритетных задач ставит воспитание граждан демократического государства, уважающих права и свободы человека, формирование у детей и молодежи целостного миропонимания, современного научного мировоззрения, развитие навыков межкультурной коммуникации, межэтнических отношений. В этой связи как нельзя кстати звучат слова В.А. Разумного: «нельзя свести все дело образования и воспитания школьников к просвети-

тельско-сциентистской концепции, в основе которой — обучение, изучение, обогащение знаниями, но не формирование образованного и воспитанного человека ¹.

Как известно, культуру составляют соответствующие институты, образ жизни и определенный тип мышления, что характеризует социальную жизнь страны в целом. Культура является посредником в рамках коллективных интересов людей, представляющих общину. Она выступает цементирующим средством, которое интегрирует общину, придавая ей смысл и необходимую сплоченность. Существующие модели и структуры социализации способствуют передаче культуры от поколения к поколению, а ее изучение должно основываться на понимании множественности и самобытности культур.

Острые миграционные проблемы в ряде регионов России, тесно связанные с проблемами поликультурного образования, безусловно, отразились и на всей системе российского образования в целом. Современная педагогическая практика особенно остро реагирует на межкультурно-образовательные проблемы, появляющиеся в тех странах и регионах, где состав таких слоев населения, как молодежь, учащиеся, многонационален.

Попадая в другую страну, учащиеся, молодежь испытывают острую необходимость в адаптации к новой культуре, овладению новыми ценностями, которые часто противоречат их традиционным ценностям и нормам, что, скорее всего, приводит к напряженным отношениям в семье, неизбежным конфликтам ². В процессе социализации и адаптации данной категории населения важную роль играют образовательные учреждения, которые постепенно формируют в личности определенные нравственные нормы и стандарты поведения. В условиях положения мигрантов процесс социализации существенно изменяется, поскольку он связан с приобщением к новой культуре, отличной от привычного уклада жизни в семье.

Другой мощной силой в социализации ребенка, особенно в процессе формирования его моральных качеств и норм поведения, является религия. Однако в случае, если в стране нового поселения исповедуется в целом другая религия, то узы старой веры постепенно ослабевают, так как ребенок приспосабливается к новой микросреде. Это обстоятельство серьезно оказывается на его развитии ³.

Создание для мигранта культурного пространства, ориентирующего его на идеал человека, стремящегося к самореализации и обладающего чувством ответственности, умеющего критически мыслить и ценить духовные и материальные богатства, накопленные человечеством, уважать личность, чуткую к постоянно меняющемуся миру, — важнейшая задача образовательных учреждений. Большую роль в гармоничном развитии адаптационных отношений играет овладение национально-культурными ценностями нового места проживания, осознание гармоничности общечеловеческого, национального, интернационального, усвоение культурных достижений других народов ⁴.

¹ Разумный В.А. Интеграция культуры и образования // Педагогика. 1998. № 8. С. 3—24.

² Филиппова Е.И. Роль культурных различий в процессе адаптации русских переселенцев. М., 1997.

³ Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998.

⁴ Розенцвейг В. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике : сб. М. 1972. Вып. 6.

В разработке методов социальной и педагогической работы с детьми мигрантов исследователи применяют ряд положений теории и практики поликультурного образования. Характер взаимосвязей общечеловеческого, национального, интернационального в мировой педагогической науке рассматривается в понятии «поликультурное образование», адаптирующее детей мигрантов к новой социокультурной ситуации. Интернационализация образования — объективный и постоянно развивающийся процесс, существовавший в различных формах задолго до того, как завершилось формирование наций и национальных образовательных систем в их сегодняшнем виде. Он связан не столько с педагогическими заимствованиями, что также имело место, сколько с общими параллельными процессами и общими социально-экономическими и культурными явлениями, развивающимися в мире.

Сегодня интернационализация образования весьма активно изучается зарубежными социальными педагогами. Существуют различные подходы к ее оценке, однако преобладающим является взгляд, согласно которому универсализм и образование возможны лишь при условии сохранения многообразия социальных и политических устройств, культурных и языковых традиций различных стран. При этом речь идет не об унификации национальных образовательных систем или их «гармонизации», а о необходимости их большей ориентации на потребности быстро меняющегося и все более взаимозависимого мира¹.

Феноменологический анализ мирового образования выявляет и интерпретирует его важную функцию: оно является ареалом конкретного взаимодействия национальных образовательных систем и их отдельных элементов на глобальном, региональном и национальном уровнях, на уровне конкретного образовательно-воспитательного учреждения. Еще одним важным для учащихся-мигрантов качеством современной образовательной среды является взаимодействие локальных образовательных сред, творческое применение инновационных сред одной страны в едином образовательном пространстве других регионов².

Включенность образовательного пространства региона в мировые процессы образования, как показывает исследование становления категории «мигрантская педагогика», является необходимым условием целостности образовательной системы для мигрирующей группы детей, молодежи. Также это позитивно влияет на становление образования нового типа, отвечающего потребностям развития и самореализации человека в новой социокультурной ситуации.

В качестве примера можно привести теорию личностно ориентированного образования гуманистического типа Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, С.В. Кульневича. Оно ориентирует педагогическое сообщество на ненасильственное культуросообразное воспитание, создание условий для творческой самореализации человека в новой для него культурно-образовательной и социально-религиозной среде, что особенно характерно для мигрантов и иммигрантов.

Необходимо также использование культурологического подхода, который Н.Е. Щуркова рассматривает как анализ хода педагогических событий «через призму существующих культурных норм жизни и открытых культурой наивыс-

¹ Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие. М., 1990.

² Ширин А.Г. Становление научно-педагогической школы билингвального образования // Научные традиции и перспективы педагогики : межрегион. сб. науч. тр. СПб., 2001. С. 18.

ших ценностей» и замечает, что «избрать культурологическую позицию во взгляде на воспитание — это значит... учитывать прогрессивные тенденции мировой культуры и возвращать подрастающего молодого человека как гражданина мира, способного жить в контексте мировой культуры, принимая общечеловеческие ценности культуры и гармонично сочетая их в своей жизни с национальными, отечественными»¹.

Миграционные процессы показывают, что в социальной и социально-педагогической деятельности важной проблемой является соотношение интернационального и национального, позволяющее предотвратить сужение и игнорирование национальных ценностей, традиций, культуры, национальной психологии мигрантов. Необходимо так проектировать содержание образования, чтоб учащийся наглядно видел диалектику становления и развития культур, их взаимосвязь и взаимообусловленность. Достижение же целостности в процессе обучения возможно лишь при условии реализации идеи диалога культур.

Изучение таких особенностей мигрантов, как стартовый уровень знаний о принимаемой стороне, динамика их представлений о новой социокультурной среде в зависимости от этапа обучения, национальные и социально-психологические особенности учащихся-мигрантов, их интересы и ценностные ориентации, мотивационная сфера (мотивы приезда в страну, выбора профессиональной ориентации и др.), позволяет получить новые теоретические характеристики педагогической системы, ориентированной на работу с детьми мигрантами, поможет усвоить общее и единичное в разных культурах.

Можно назвать следующие направления успешной социально-педагогической работы с детьми-мигрантами:

— развитие средствами образования навыков коммуникации как нового уровня культуры в многонациональном обществе;

— разработка адаптационно-образовательных программ, способствующих интеграции детей-мигрантов в общество посредством образования, обеспечивающих взаимосвязь социальной, культурной и языковой адаптации, необходимые двуязычие и двукультурность в образовании детей-мигрантов;

— создание условий для сохранения детьми-мигрантами собственного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой, учета «порога ментальности» при соприкосновении различных культур;

— подготовка социальных педагогов, ориентированных на работу с детьми-мигрантами, способных к организации диалога культур в аспекте овладения ими несколькими языками и культурными традициями (воспитание личности на рубеже культур).

Выявление и частичное решение указанных проблем открывает возможности для более глубокой и современной интерпретации принципа культуросообразности личностно ориентированного образования, суть которого понимается как обеспечение в образовании гармонии общечеловеческой, интернациональной, национальной и индивидуально-личностной культуры.

Взаимосвязь общечеловеческого, интернационального и национального нашла отражение в понятии «поликультурное образование», определила тип образования нового типа, отвечающего потребностям развития и самореализации

¹ Щуркова Н.Е. Новое воспитание / Пед. о-во России, М., 2000. С. 5.

человека в новой социокультурной ситуации, и прежде всего образования детей-мигрантов.

Развитие средствами социальной педагогики коммуникации как нового уровня культуры в многонациональном обществе; разработка адаптационно-образовательных программ; интеграция детей-мигрантов в общество посредством образования; обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой адаптации; обеспечение двуязычия и двукультурности в образовании детей-мигрантов, создание условий для сохранения ими собственного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой; учет «порога ментальности» при соприкосновении различных культур; подготовка учителей, социальных педагогов, социальных работников, ориентированных на работу с детьми-мигрантами, в аспекте овладения ими несколькими языками и культурами (воспитание личности на рубеже культур), способных к организации диалога культур и др. — все это позволяет успешно реализовывать программы социально-педагогической деятельности с детьми-мигрантами во многих странах ¹.

Социально-педагогическая работа с детьми мигрантов не может быть оторвана от социальной педагогики, так как учебная деятельность является стержнем жизни ребенка и от его школьных успехов зависит успешность его социализации и эффективности дальнейшей жизни.

Необходимо помочь мигрантам вновь создать свои общины на новой земле. Важно разработать пути и способы помощи семье, памятуя о ее большой роли в период адаптации ребенка к новым условиям. Также следует оказывать непосредственную помощь ребенку через систему служб здравоохранения, учитывая при этом соответствующие культурные стандарты данной семьи и общины. Все социальные службы должны помогать ребенку с учетом требований, связанных с его физическим, нравственным и духовным развитием. Наконец, необходима комплексная программа подготовки социальных работников и социальных педагогов для работы с мигрантами, в том числе с детьми. Эта программа должна быть пригодна для деятельности в разных условиях. Студентам, готовящимся стать социальными педагогами, следует знать корни этого феномена, причины его возникновения, уметь отслеживать все процессы, связанные с поселением мигрантов, периодом их адаптации, — вплоть до приведения к нормальной жизни.

Таким образом, вся социально-педагогическая деятельность с детьми-мигрантами, направленная на их адаптацию, предполагает как социальную помощь, так и социальную защиту. Под социальной защитой детей мигрантов мы понимаем систему принципов, методов, законодательно установленных государством социальных гарантий и мероприятий, обеспечивающих предоставление оптимальных условий жизни, удовлетворение потребностей, поддержание жизнеобеспечения и деятельностного существования детей мигрантов, совокупность мер, действий и средств государства, направленных на предупреждение риска.

Выделяют три направления социально-педагогической деятельности с такими детьми: в системе социальной защиты, в системе образования и в системе психолого-социальной помощи ².

¹ Филиппова Е.И. Роль культурных различий...

² Правовые проблемы социальной защиты вынужденных мигрантов в России : сб. М., 2000. С. 44—50.

Первое направление связано с обеспечением нормального социального функционирования детей и защитой их прав. К этому направлению относятся помощь в получении образования, медицинская помощь, обеспечение летнего отдыха, получения полноценного питания.

Второе и третье направления связаны с социокультурными и психологическими проблемами адаптации. К этим видам социально-педагогической деятельности относятся наблюдение за поведением ребенка в школе, оказание ему своевременной психосоциальной помощи и поддержки, обеспечение взаимодействия с детьми общины и сохранение его права на национальную культуру и родной язык.

Таким образом, цель работы образовательных учреждений с детьми-мигрантами — формирование адекватного поликультурного образовательного и социального пространства. Опираясь на исследование В.В. Макаева, З.А. Мальковой и Л.Л. Супруновой¹, уточним, что цель поликультурного образования определяется как формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Подводя итог, заметим, что целенаправленная социально-педагогическая работа с семьями мигрантов обеспечивает подрастающее поколение надежной степенью социально-педагогической защиты, способствует созданию условий для интеграции личности в культуры других народов, формирует у учащихся представление о многообразии культур в мире и в России, воспитывает позитивное отношение к культурным различиям и создает условия для самореализации, а также способствует развитию у учащихся умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур.

Список использованной литературы

1. Макаев, В.В. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы [Текст] / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика.— 1999.— № 4. — С. 6.
2. Правовые проблемы социальной защиты вынужденных мигрантов в России [Текст] : сб. — М., 2000. — С. 44—50.
3. Разумный, В.А. Интеграция культуры и образования [Текст] / В.А. Разумный // Педагогика. — 1998. — № 8.— С. 3—24.
4. Розенцвейг, В. Основные вопросы теории языковых контактов [Текст] / В. Розенцвейг // Новое в лингвистике : сб. — М. — 1972. — Вып. 6.
5. Сигуан, М. Образование и двуязычие [Текст] / М. Сигуан, У.Ф. Макки. — М., 1990.
6. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности [Текст] / Г.У. Солдатова. — М., 1998.
7. Филиппова, Е.И. Роль культурных различий в процессе адаптации русских переселенцев [Текст] / Е.И. Филиппова. — М., 1997.
8. Ширин, А.Г. Становление научно-педагогической школы билингвального образования [Текст] / А.Г. Ширин // Научные традиции и перспективы педагогики : межрегиональный сб. науч. тр. — СПб., 2001. — С. 18.
9. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание [Текст] / Н.Е. Щуркова. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — С. 5.

¹ Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 6.



Теория дошкольного образования

Т.В. Башикирева

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ПОЛОВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ 6—7 ЛЕТ

Обращается внимание на значимость изучения одаренности детей, развития их индивидуальных задатков, становления творческой личности в свете острой проблемы наличия противоречий в современной образовательной системе, которые ведут к катастрофическим потерям талантливой молодежи начиная с дошкольного детства.

творческая личность, одаренный ребенок, половозрастные особенности, диагностика.

В современном российском образовании наблюдаются противоречивые требования. С одной стороны, это массовое образование, предполагающее стандарт знаний, обусловленный требованиями ЕГЭ (единого государственного экзамена), который построен на «зубрежке», на соревновании, кто больше запомнит, и не предполагает чувствительности проблемы и, как следствие, развития творческой личности. С другой стороны, образование предъявляет к современному человеку такое требование, как развитие индивидуальных и творческих задатков, а персональное не может быть массовым.

Особое значение в контексте этой проблемы приобретают дети с выраженными задатками или способностями, предпосылками к чувствительности проблемы, а значит, «творчесткости», которых мы в силу противоречия образования и современных тенденций развития ЕГЭ катастрофически теряем начиная с дошкольного детства. Как известно, одаренные дети — национальное достояние любой страны. В связи с этим проблема одаренности особенно актуальна в условиях построения новой модели образования в России.

Мировая психология и педагогика, имея значительный опыт работы с одаренными детьми, акцентируют внимание на следующих основных вопросах: 1) характеристика одаренности и факторов, влияющих на её проявление и развитие; 2) диагностика одаренных детей; 3) подготовка специалистов, способных педагогически грамотно работать с одаренными детьми.

В современной педагогике одаренность определяется как способность к достижениям и как возможность достижений в какой-либо социально значимой сфере человеческой деятельности. Нужно принимать во внимание и те способности, которые уже проявились, и те, которые могут проявиться. Одаренность как общая характеристика способностей требует комплексного междисциплинарного подхода, дифференциально-психологического, физиологического, пси-

хофизиологического, социально-психологического, психолого-педагогического изучения¹.

Практика работы с одаренными детьми показала, что при отсутствии валидных методов идентификации одаренности эта работа может привести к негативным последствиям². Вместе с тем выбор психодиагностических процедур и методов работы с одаренными детьми определяется концепцией одаренности. Пока нет комплексной диагностики, позволяющей выявить общую и специфическую одаренность, склонность ребенка к тому или иному виду творчества, одаренность обнаруживается только тогда, когда ей каким-то образом удалось проявиться и закрепиться. Именно поэтому помимо тестов опытные диагносты стараются использовать экспертное оценивание детей учителями, воспитателями, родителями, оценку конкретных продуктов деятельности ребенка (рисунков, стихов), результатов участия детей в различных конкурсах, олимпиадах³. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна, поэтому вместо одномоментного отбора одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения⁴.

Большие трудности при тестировании детей создает тревожность. Рассматривалась взаимосвязь результатов тестирования с уровнем тревожности и мотивацией достижения⁵. Исследованиями показано, что психометрические тесты не

¹ Александров И.О., Максимова Н.Е. Основы теории психологического исследования. М., 1998 ; Башкирева Т.В. Функциональное и психоэмоциональное состояние детей и учащейся молодежи : моногр. / Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2005 ; Брюно Ж. [и др.]. Одаренные дети: Психолого-педагогические исследования и практика // Психологический журнал. 1995. № 4. С. 73. ; Венгер Л.А. Диагностика умственного развития дошкольников. М., 1999. ; Дружинин В.Н. Экспериментальная психология : учеб. пособие. М., 1997. ; Кайл Р. Тайны психики ребенка. СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-пресс, 2002. ; Как определить и развить способности человека : сб. / сост. В.М. Воскобойников. СПб., 2003. С. 44—68. ; Лосева А.А. Работа практического психолога с одаренными детьми подросткового возраста // Журнал практического психолога. 1998. №3. ; Матюшкин А.М. Загадки одаренности. М., 1992. ; Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. №6. С. 29—33 ; Одаренные дети : сб. / под ред. М. Карне. М., 1991. С. 194. ; Психология одаренности детей и подростков : сб. / под ред. Н.С. Лейтеса. М. : Академия, 1996 ; Психологическая диагностика / под ред. К.М. Гуревича. М., 1993. С. 82—84 ; Савельева Л.Г., Башкирева Т.В. Функциональная зрелость художественно одаренных детей 6—7 лет как основа обучения в условиях «детский сад-школа» // Одаренность в контексте непрерывного многоуровневого образования : материалы I междунар. науч.-практической конф., Усть-Каменогорск, 17—18 апреля 2002 г. Усть-Каменогорск : Изд-во ВКГУ, 2002. С. 46—47 ; Пономарев Я.А. Психология творчества // Школа здоровья. 1997. № 1. С. 59.

² Александров И.О., Максимова Н.Е. Основы теории... ; Башкирева Т.В. Функциональное и психоэмоциональное состояние... ; Брюно Ж. Одаренные дети... ; Одаренные дети: пер. с англ. ... ; Немов Р.С. Психология. Общие основы психологии : в 3 кн. М. : ВЛАДОС, 2003 ; Матюшкин А.М. Загадки одаренности... ; Психология одаренности...

³ Немов Р.С. Психология...

⁴ Там же ; Матюшкин А.М. Загадки одаренности... ; Матюшкин А.М. Концепция... ; Одаренные дети / под ред. М. Карне ; Одаренные дети / под общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. М., Прогресс, 1991. С. 118—383.

⁵ Психологическая диагностика...

прогнозируют уровень достижений именно одаренных детей. Они могут использоваться в качестве одного из множества источников дополнительной информации в рамках программы идентификации одаренного ребенка ¹.

Проблема выявления одаренных детей должна решаться в направлении создания условий для интеллектуального и личностного роста детей как в общеобразовательных учреждениях, так и в учреждениях дополнительного образования, с тем чтобы выявить как можно больше детей с признаками одаренности и обеспечить им благоприятные условия для совершенствования присущих им видов одаренности ².

Недостаточно изученной остается проблема диагностики половозрастной и индивидуальной одаренности.

С целью выявления половозрастных особенностей одаренности у детей 5,5—7,5 лет (предшкольного и младшего школьного возраста) изучены показатели физического развития, определены самотипы, типы физического развития, уровни функциональной зрелости и готовности к систематическому обучению, интеллектуальные и творческие особенности. В исследовании использованы такие общеизвестные методики, как «Закончи рисунок» П. Торренса ³ и методика Керна-Йирасека. Физическое развитие определялось по общепризнанным показателям — длина (L), масса (m) тела, весоростовой индекс (ВРИ). Выявлены конституциональные типы по индексу массы тела (ИМТ), или индексу Кетле (развитие жирового слоя, согласующееся с данными о питании).

Полученные данные обрабатывались математические и статистически с вычислением основных показателей $M \pm m$, $\pm \sigma$. Достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента. Корреляция ρ и χ^2 вычислялась в программном обеспечении Microsoft Office Excel 2007.

Таким образом обследовано 109 детей 5,5—7,5 лет (49 мальчиков и 60 девочек), из них 40 детей — в системе общеобразовательных учреждений, 69 — в учреждениях с дополнительным развитием музыкальной и художественной одаренности.

Физическое развитие ребенка является внешним интегральным проявлением адекватности процессов роста и развития условиям существования организма. В случае существенного отклонения от стандартов можно говорить о нарушениях темпов роста и физического развития. Темпы физического развития — важная характеристика здоровья растущего организма. По мнению исследователей, уровень физического развития отражает не только степень функциональной зрелости, но и темпы психического развития.

Определены также показатели физического развития у детей подготовительной группы детского сада и учащихся первого класса общеобразовательных учреждений. По результатам анализа между мальчиками дошкольного

¹ Александров И.О., Максимова Н.Е. Основы теории... ; Брюно Ж. Одаренные дети...

² Лосева А.А. Работа практического психолога... ; Матюшкин А.М. Загадки одаренности... ; Матюшкин А.М. Концепция... ; Немов Р.С. Психология... ; Психология одаренности... ; Савельева Л.Г. Функциональная зрелость...

³ Немов Р.С. Психология... ; Савельева Л.Г. Функциональная зрелость... ; Пономарев Я.А. Психология творчества...

возраста и учащимися первого класса не выявлено достоверных различий (см. таблицу).

Показатели физического развития мальчиков и девочек дошкольного и младшего школьного возраста в общеобразовательных учреждениях

Показатель	Мальчики		Девочки	
	(5,5±0,2; σ=0,46)	(7,5±0,1; σ=0,45)	5,5±0,1; σ=0,42	7,5±0,1; σ=0,35
m	117,2±1,1; σ=3,88	116,2±1,5; σ=5,36	115,8±1,4; σ=5,13	116,2±1,3; σ=4,37
L	27,7±1,7; σ=4,46	24,4±1,4; σ=4,39	24,0±1,7; σ=6,25	24,6±1,7; σ=5,87
ВРИ	17,3±1,3; σ=3,55	15,1±0,5; σ=1,48	15,3±0,5; σ=1,96	15,4±0,9; σ=2,98
ИМТ	20,2±1,4; σ=3,75	17,5±0,6; σ=2,27	17,7±0,8; σ=2,99	18,0±0,9; σ=1,20

У всех обследованных детей выявлен дигестивный тип конституции. У детей 5,5—7,5 лет весоростовое соотношение характеризует нормальное физическое развитие. Средний уровень физического развития выявлен у 27,3 % девочек 5,5—6,5 лет и у 36,9 % 6,5—7,5 лет. Отставание наблюдается у 36,4 % 5,5—6,5-летних и 36,5 % 6,5—7,5-летних. Опережают в развитии 36,3 % 5,5—6,5-летних и 26,7 % 6,5—7,5-летних девочек. Средний уровень физического развития выявлен у 42,8 % 5,5—6,5-летних и у 36,5 % 6,5—7,5-летних мальчиков, отставание — у 42,8 % 5,5—6,5-летних и у 28,2 % 6,5—7,5-летних, опережают в развитии 14,4 % 5,5—6,5-летних и 35,3 % 6,5—7,5-летних.

Проведенные исследования в системе дополнительного образования и развития музыкально и художественно одаренных детей показали, что 36,5 % музыкально и 47,4 % художественно одаренных детей имеют гармоничный тип физического развития, 43,5—52,6 % — дисгармоничный. Резко дисгармоничный тип отмечен только у 20 % музыкально одаренных. Эти дети требуют дополнительного медицинского обследования в связи с нарушениями в физическом развитии. Микросоматотип выявлен у 68 % музыкально и у 15,8 % художественно одаренных мальчиков и девочек, мезосоматотип — соответственно у 32 % и 68,4 %, микросоматотип — у 0 % и 15,8 %.

У 37 % детей общеобразовательных учреждений и дополнительного образования физическое развитие соответствует норме. Девочки по показателям физического развития в 5,5—6,5 лет опережают мальчиков, а в 6,5—7,5 лет мальчики опережают девочек по длине тела. Опережающие темпы физического развития выявлены у 24,9 % обследованных детей из общеобразовательных учреждений и у 48,1 % из учреждений дополнительного образования в области развития музыкальной и художественной одаренности, что подтверждает наличие десинхронизации у музыкально и художественно одаренных детей.

Конституциональность у мальчиков формируется к 5,5—6,5 годам, а у девочек, вероятно, раньше.

В общеобразовательных учреждениях высокий уровень функциональной готовности к обучению показали 14,2 % мальчиков и 27,2 % девочек 5,5—6,5 лет, 16,6 % мальчиков и 18,2 % девочек 6,5—7,5 лет. У большей части детей (64,2 %) выявлен средний уровень готовности к обучению. Мальчики 5,5—6,5 лет имеют уровень готовности к обучению выше, чем мальчики 6,5—7,5 лет. Не выявлено достоверных половозрастных различий в готовности мальчиков девочек к систематическому обучению.

В учреждениях дополнительного образования и развития музыкально и художественно одаренных детей 25,5 % музыкально и 89,5 % художественно одаренных детей зрелые и имеют высокий уровень готовности к систематическому обучению, эти различия достоверны ($t=4,669$; $P<0,001$). Среднезрелые составили соответственно 53 % и 10,5 %. Незрелые выявлены только в группе музыкально одаренных детей (21,5 %). Эти данные также подтверждают наличие десинхронизации развития у музыкально и художественно одаренных детей.

Исследованиями установлено, что 25,5 % музыкально одаренных детей и 89,5 % художественно способных детей зрелые и имеют высокий уровень готовности к систематическому обучению, эти различия достоверны ($t=4,669$, $P<0,001$). Среднезрелые составили соответственно 53 % и 10,5 %. Незрелые выявлены только в группе музыкально одаренных детей (21,5 %).

У художественно способных детей установлена корреляционная связь физического развития с высокой зрелостью функциональных систем и готовностью к систематическому обучению ($r=2,03$; $P<0,001$). У музыкально одаренных детей показатели физического развития коррелируют с показателями средней зрелости и готовности к систематическому обучению ($v=5$; $\chi^2=20,063$; $P<0,001$). Полученные данные репрезентативной выборки вновь подтвердили наличие диссинхронии (слабое развитие мелкой моторики) у музыкально одаренных и художественно способных детей 5,5 — 7,5 лет.

Творческая одаренность определялась по методике Торренса. Беглость характеризует число завершенных фигур, гибкость — число различных категорий, оригинальность 1 — число новых решений, оригинальность 2 — целостность образа, разработанность 1 — значимые детали и дополнения к фигурам, разработанность 2 — наличие сюжета. У девочек 5,5—6,5 лет достоверно выше гибкость, чем у девочек 6,5—7,5 лет ($t=2,44$; $P<0,05$) и мальчиков-сверстников ($t=2,62$; $P<0,05$), оригинальность соответственно $t=2,37 \div 3,87$; $P<0,05 \div 0,001$. Девочки достоверно больше и чаще используют новые ответы и образы, чем мальчики ($t=2,29$; $P<0,05$).

Результаты исследования показали, что девочки и мальчики 5,5—6,5 лет имеют уровень творческих способностей достоверно выше, чем школьники 6,5—7,5 лет, а у девочек этого возраста уровень выше, чем у сверстников-мальчиков ($t=2,44$; $P<0,05$). Высокий уровень креативности выявлен у 56,9 % девочек 5,5—6,5 лет и у 52,9 % 6,5—7,5-летних (рис. 1).

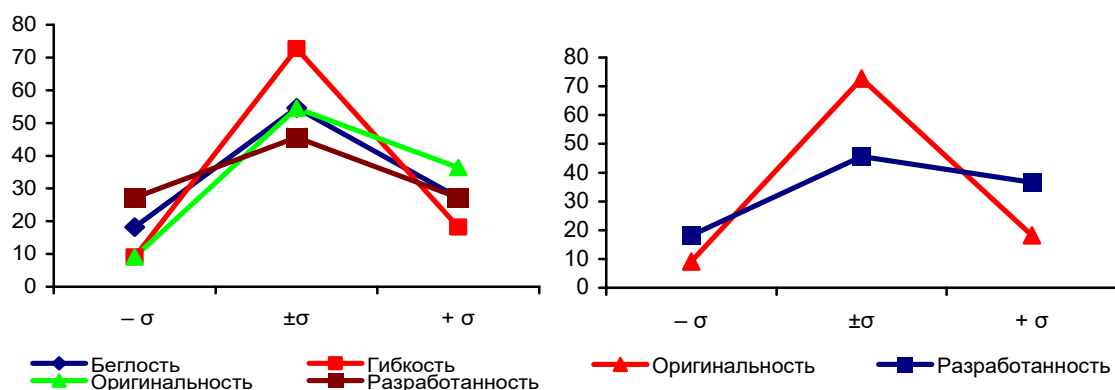


Рис. 1. Уровень креативности у девочек и у мальчиков 5,5—6,5 и 6,5—7,5 лет по $\pm\sigma$

Исследования также показали, что 72,7% девочек 6,5—7,5 лет имеют средний уровень оригинальности по Т-шкале, 57,1% показали высокий уровень оригинальности и разработанности.

Проведен корреляционный анализ всех использованных методик (рис.2.)

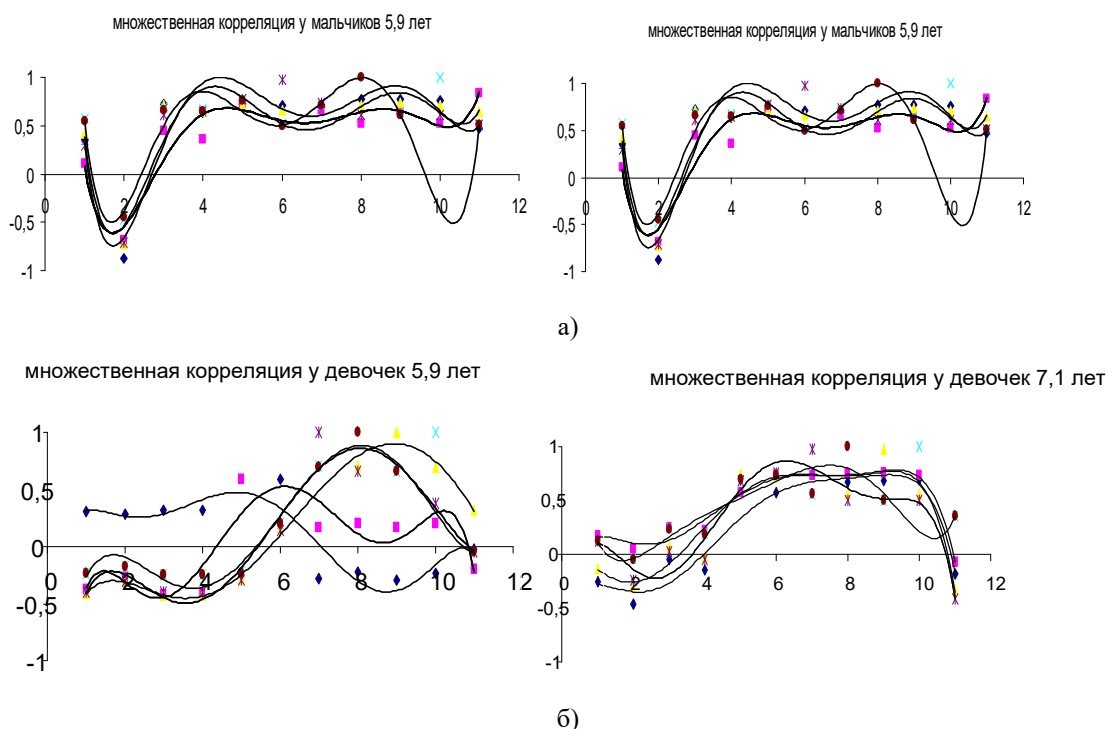


Рис. 2. Множественная корреляция между показателями физического развития и показателями креативности у мальчиков (а) и девочек (б) 5,5—6,5 и 6,5—7,5 лет

У мальчиков 5,5—6,5 лет выявлена положительная достоверная связь между массой тела и оригинальностью ($\rho = 0,42$; $P < 0,05$), разработанностью 1 ($\rho = 0,568$; $P < 0,01$), разработанностью 2 ($\rho = 0,553$; $P < 0,01$). Длина массы тела у мальчиков этого возраста коррелирует на уровне отрицательной связи с беглостью ($\rho =$

-0,879; $P < 0,001$), гибкостью ($\rho = -0,691$; $P < 0,01$), оригинальностью ($\rho = -0,727$; $P < 0,001$), разработанностью ($\rho = 0,427$; $P < 0,05$), оригинальностью ($\rho = -0,7$; $P < 0,01$), разработанностью 2 ($\rho = 0,453$; $P < 0,05$). ВРИ — с беглостью ($\rho = 0,72$; $P < 0,001$), гибкостью ($\rho = 0,445$; $P < 0,05$), оригинальностью ($\rho = 0,707$; $P < 0,001$), разработанностью 1 ($\rho = 0,689$; $P < 0,001$), оригинальностью 2 ($\rho = 0,606$; $P < 0,001$), разработанностью ($\rho = 0,666$; $P < 0,05$). Индекс массы тела у детей данного возраста коррелирует с беглостью ($\rho = 0,637$; $P < 0,001$), оригинальностью ($\rho = 0,642$; $P < 0,001$), разработанностью 1 ($\rho = 0,672$; $P < 0,001$), оригинальностью 2 ($\rho = 0,642$; $P < 0,001$), разработанностью 2 ($\rho = 0,651$; $P < 0,001$).

У мальчиков 6,5—7,5 лет не выявлено достоверных различий с показателями физического развития, за исключением достоверно отрицательной связи между ВРИ и беглостью ($\rho = -0,497$; $P < 0,05$), ИМТ и беглостью ($\rho = 0,472$; $P < 0,001$). Однако выявлены достоверные связи между показателями креативности у мальчиков 5,5—6,5 и 6,5 и 7,5 лет. У девочек связи носят иной характер. У них не выявлено связи между физическим развитием и креативностью как в 5,5—6,5 лет, так и в 6,5—7,5 лет.

Исследования показали, у мальчиков 5,5—6,5 лет биологическое созревание влияет на психическое развитие и появление возрастной одаренности. У девочек же, вероятно, иной механизм появления возрастной одаренности.

Выводы

1. Средний уровень развития показали 36,5 % мальчиков и 36,9 % девочек, отстают в развитии 28,2 % мальчиков и 36,4 % девочек, опережают 35,3 % мальчиков и 26,7 % девочек 6,5—7,5 лет. По показателям физического развития девочки в 5,5—6,5 лет опережают мальчиков, а в 6,5—7,5 лет мальчики опережают девочек по длине тела.

2. У мальчиков 5,5—6,5 лет самый высокий уровень оригинальности по Т-шкале, 7,1 % обследованных показали высокий уровень оригинальности и разработанности.

3. В учреждениях дополнительного образования и развития музыкально и художественно одаренных детей 25,5 % музыкально и 89,5 % художественно одаренных детей зрелые и имеют высокий уровень готовности к систематическому обучению. Различия достоверны с $t = 4,669$, $P < 0,001$. Среднезрелые составили соответственно 53 % и 10,5 %. Незрелые выявлены только в группе музыкально одаренных детей (21,5 %). Эти данные также подтверждают наличие десинхронизации развития у музыкально и художественно одаренных детей.

4. Выявлена высокая коррелятивная связь между физическим развитием и креативностью у мальчиков 5,5—6,5 лет. Вероятно, у мальчиков в этом возрасте происходит биологическое созревание, характеризующее полоростовой скачок, влияющий на психическое развитие и появление возрастной одаренности. У девочек же иной механизм появления возрастной одаренности.

Таким образом, по результатам исследования в диагностике детской одаренности следует обращать внимание на половозрастные особенности созревания детского организма.

Список использованной литературы

1. Александров, И.О. Основы теории психологического исследования [Текст] / И.О. Александров, Н.Е. Максимова — М., 1998.
2. Башкирева, Т.В. Функциональное и психоэмоциональное состояние детей и учащейся молодежи [Текст] : моногр. / Т.В. Башкирева; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2005. — 160 с.
3. Брюно, Ж. Одаренные дети: Психолого-педагогические исследования и практика [Текст] / Ж. Брюно [и др.] // Психологический журнал. — 1995. — № 4. — С. 73.
4. Венгер, Л.А. Диагностика умственного развития дошкольников [Текст] / Л.А. Венгер. — М., 1999.
5. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология [Текст] : учеб. пособие / В.Н. Дружинин. — М., 1997.
6. Кайл, Р. Тайны психики ребенка [Текст] / Р. Кайл. — СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-пресс, 2002.
7. Как определить и развить способности человека [Текст] : сб. / сост. В.М. Воскобойников. — СПб., 2003. — С. 44—68.
8. Лосева, А.А. Работа практического психолога с одаренными детьми подросткового возраста [Текст] / А.А. Лосева // Журнал практического психолога. — 1998. — №3.
9. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности [Текст] / А.М. Матюшкин. — М., 1992.
10. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. — 1989. — №6. — С. 29—33.
11. Немов, Р.С. Психология. Общие основы психологии [Текст] : в 3 кн. / Р.С. Немов. — М. : ВЛАДОС, 2003.
12. Одаренные дети [Текст] : сб. / под ред. М. Карне. — М., 1991. — С. 194.
13. Одаренные дети [Текст] : пер. с англ. / под общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. — М. : Прогресс, 1991. — С. 118—383.
14. Пономарев, Я.А. Психология творчества [Текст] / Я.А. Пономарев // Школа здоровья. — 1997. — № 1. — С. 59.
15. Психологическая диагностика [Текст] / под ред. К.М. Гуревича. — М., 1993. — С. 82—84.
16. Психология одаренности детей и подростков [Текст] : сб. // под ред. Н.С. Лейтеса. — М. : Академия, 1996.
17. Савельева, Л.Г. Функциональная зрелость художественно одаренных детей 6—7 лет как основа обучения в условиях «детский сад-школа» [Текст] / Л.Г. Савельева, Т.В. Башкирева // Одаренность в контексте непрерывного многоуровневого образования : материалы 1 Междунар. науч.-практической конф., Усть-Каменогорск, 17—18 апреля 2002 г. — Усть-Каменогорск : Изд-во ВКГУ, 2002. — С. 46-47.

Ю.В. Шильцова

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ВЫРАЖЕНИЯ
ИХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИВНОСТИ**

Рассматривается проблема организации формирования асертивного поведения старших дошкольников как показателя их социальной адаптивности. Описываются разработанные и апробированные в практическом исследовании автора этапы формирования асертивного поведения детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

старший дошкольник, асертивность, социальная адаптивность, пассивное поведение, агрессивное поведение, социальный навык, коммуникация, ролевая игра.

Исследование проблемы обучения старших дошкольников асертивному поведению как наиболее гуманному способу установления взаимоотношений со взрослыми и сверстниками служит основанием для теоретических и практических выводов, способствующих организации формирования личности старшего дошкольника в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), её ускоренной социальной адаптации.

Термин «асертивность» (assertiveness) означает уверенность в себе, настойчивость, самоутверждение. Впервые этот термин встречается в работах А. Солтера и Д. Вольпе — американских ученых, ставших первооткрывателями феномена асертивности¹. Они признали, что конкретные индивидуальности в обществе имеют специфические проблемы отстаивания собственных прав и соответствующего самовыражения. Поэтому внутри сферы поведенческой терапии А. Солтером и Д. Вольпе вводится феномен асертивности, обучение которому позволяет индивидам развивать социальные навыки. Американские ученые доказали, что тренинг асертивности является эффективным путем обучения владению инструментами здоровой коммуникации. Принципы обучения асертивности могут быть распространены с необходимой адаптацией на разные возрастные категории, в том числе на дошкольников, что активно практикуется в детских садах и школах США.

Умение быть асертивным представляется значимым для самоуважения человека и уважения других. Это также касается основного положения асертивности: собственные полагания, мысли и чувства, мнения человека, так же важны, как и чувства, мысли, мнения других. Умение быть асертивным позволяет войти в контакт со своими собственными потребностями и желаниями, но это не подходит для того, чтобы выполнять свои желания любой ценой. Быть асертивным также означает быть способным выражать себя прямо, ясно и соответствующе.

Все приведённое означает, что асертивное поведение человека — это опыт его коммуникации, позволяющий не испытывать негативных чувств и страхов. Для дошкольника это спокойное приспособление к социуму, последовательный путь к осознанию себя достойным членом социума.

Обучение асертивному поведению было проведено как практическое исследование в ряде дошкольных учреждений г. Рязани с детьми в возрасте 5 — 6 лет и включало несколько этапов.

На **первом** этапе — главной целью являлось представление информации о правах и правилах, о содержании работы в группе. Использовалась информация о пассивном поведении, о разграничении пассивной, асертивной и агрессивной форм поведения.

Дошкольникам старшей группы были объяснены правила и цели занятий, а также методы, которые будут использованы. Каждого ребенка просили поделиться своей личной информацией относительно понимания некоторых событий и

¹ Ромек В.Г. Проблема диагностики уверенности в зарубежной психологии (методом стандартизированного наблюдения) // Психологический вестник Ростовского государственного университета. Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1997. Вып. 2, Ч. 1. С. 419—434.

взаимоотношений между сверстниками — товарищами по группе, в которой он занимается. При этом члены группы поднимали руки, если имели аналогичные взгляды, чувства. Общие интересы членов группы раскрепостили их, «согрели» первый этап. После разминки педагог познакомила детей с героями-куклами, которые будут сопровождать обучение и наглядно демонстрировать его моменты своим поведением. Также детям были предложены рассказы, написанные исследователем. После прочтения рассказа, в котором мальчик действовал пассивно по отношению к девочке, которая нуждалась в помощи, были предложены некоторые вопросы, чтобы выявить позитивные и негативные последствия пассивного поведения. Эмоции мальчика, который вел себя пассивно, были обсуждены в группе. На этом этапе обучения родителям, в качестве сопровождения обучения рекомендовалось вместе с ребенком выбрать кого-то в своем окружении и сделать выводы относительно пассивных действий наблюдаемого.

Цель **второго** этапа — узнать характеристики ассертивного поведения. Этому предшествовали повторение правил работы в группе и короткий обзор первого этапа. Затем старшие дошкольники — члены группы — поделились анализом наблюдений относительно пассивного и агрессивного поведения. Общие характеристики пассивного и агрессивного поведения были обсуждены членами группы и продемонстрированы на куклах. После этого был представлен другой рассказ — об агрессивном поведении мальчика по отношению к девочке. Членам группы задавались вопросы, как и при пассивном поведении в рассказе. Педагог сначала дал четкое определение агрессивного поведения, а затем — ассертивного поведения в противовес агрессивному и пассивному. Целью этой работы было объяснение конструктивных характеристик ассертивных действий.

Убедительный образ ассертивного человека представлен педагогом также с помощью рисунка, на котором изображение мимики, выражения лица, позы человека — все говорит о его внутренней уверенности, и с помощью рассказа о поведении, о качествах содержания ассертивности. Демонстрация на куклах ассертивного поведения наглядно отразила содержание рассказанного. Преимущества ассертивного поведения были обсуждены. После прочтения пассивного, агрессивного и ассертивного рассказов обсуждалось поведение героев; и при этом все нашли ассертивный рассказ наиболее полезным и приводящим к успеху. Для полноценного закрепления такого понимания детям было предложено представить характеристики ассертивного поведения в своих рисунках.

На **третьем** этапе были подведены итоги второго этапа и повторены определения пассивного, агрессивного и ассертивного поведения руководителем группы и старшими дошкольниками — членами группы. Определение ассертивного поведения было прочитано еще раз. Таким образом, любое непонимание, относящееся к содержанию, исключалось. Также была включена активная ролевая игра. Все это имело своей целью научить спокойным способам отстаивания своих прав и конструктивной взаимодейтельности в осуществлении общего дела. Для ведения ролевой игры из группы были выбраны добровольцы, которые демонстрировали ассертивные качества как образец перед всей группой. Затем педагог задал несколько вопросов к началу дискуссии, в которой группой был выбран наилучший из представленных полезных и нужных способов общения. Члены группы придумали ролевую игру с отобранными наиболее подходящими способами взаимодействия.

Четвертый этап состоял из ролевой игры и активной обратной связи со сверстниками. Он имел целью подчеркнуть важность прав индивида и признания необходимости и значимости ассертивного действия при конструктивном отстаивании своих прав. В ролевой игре члены группы были разделены на лидеров и исполнителей. Были согласованы правила игры как сценарий с возможностью применения насилия по отношению к правам индивида и конструктивного отстаивания личностных прав. Также исполняющим роли были розданы карточки с рисунками, где герои-куклы изображали разные качества. Каждая карточка символизировала типы поведения, которые надо было изобразить. В то время как исполнители представляли предложенные сцены, исполняющие роли лидеров давали обратную оценку исполнителям с помощью карточек. В следующем сценарии лидеры и исполнители менялись ролями.

Этот вид деятельности был переведён и адаптирован из практических тренингов Роттарама, Армстронга и Бураема (1982 г.)¹. После выполнения сценария членов группы попросили поделиться их чувствами и мыслями, а также выразить наиболее приятную сторону группового процесса.

На **пятом** этапе рассматривались готовые рисунки с изображением разных типов поведения. Целью этого этапа было обучение умению сказать «нет» необоснованным просьбам. Педагог начал с короткого объяснения, что такое необоснованные просьбы, затем процесс продолжался в групповом обсуждении с использованием некоторых вопросов. Вот один из примеров таких вопросов:

Говорите ли вы «да», когда ваш внутренний голос говорит «нет» кому-нибудь из членов вашей семьи, друзьям и т.д.?

После группового обсуждения все члены группы согласились, что иногда необходимо сказать «нет». Объяснено правило говорения «нет». В ролевом тренинге каждому члену группы была дана инструкция придумать бессмысленную просьбу. Другой член группы тренировался в ассертивном отказе. Во время обучения педагогом отслеживалось уважительное отношение детей друг к другу. Это групповое упражнение продолжалось до тех пор, пока каждый член группы ни ответил на немотивированную, бессмысленную просьбу словом «нет». В конце этапа был подведен итог в форме беседы с детьми о том, что они для себя получили, чему научились.

На **шестом** этапе подводились итоги пятого этапа, и далее этот этап был нацелен на формирование умения ассертивно реагировать на критику. Были применены групповая дискуссия и групповая деятельность. Целью этого этапа было понимание причин критики друг друга и формирование ассертивного отношения к критикующему. Ассертивность заключалась в умении освободиться от несправедливой критики и осознать бесполезные (неассертивные) реакции по отношению к критике (агрессию, обиду, уход в себя, избегание).

Педагог попросил членов группы нарисовать, что в них критикуют. Все качества отразились в рисунках, образы критикующих были зарисованы на разных листах бумаги. Далее детям было предложено положить рисунки на столик и порвать их. Затем обсуждались их мысли и чувства в момент, когда они рвали рисунки с тем, что в них критиковали, и с изображением критикующих, и состоя-

¹ Slaby R.G e.a. Early Violence Prevention: Tools for Teachers of Young Children. Washington : Educational Development Center., 2003.

лось обсуждение по поводу противостояния критике. Родителям было предложено понаблюдать вместе с детьми, как можно поступать вне зависимости от критики.

Групповая дискуссия и групповая деятельность были направлены на конструктивное межличностное общение с целью показать позитивные и негативные стороны критики и умение справляться с критикой асертивно. Обсуждение с детьми началось с вопроса «*Можем ли мы вести себя асертивно, в то время как нас критикуют?*». Дошкольники разделяли мысли друг друга, затем педагог объяснил, как вести себя по отношению к критике асертивно. После того как бесполезные реакции на критику, зарисованные на листочках, были порваны, детям показали в демонстративных образах на куклах, как можно вести себя асертивно. Были розданы готовые рисунки, на которых изображались асертивные реакции на критику. Обсуждая изображённое, дети в тренинге закрепляли свои навыки асертивных ответов на критику.

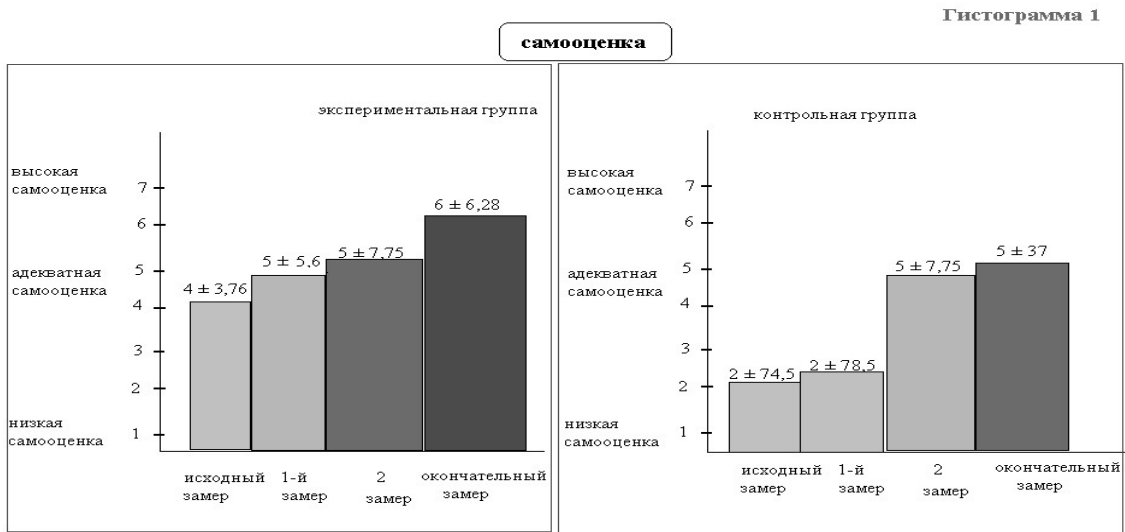
Завершающий — **седьмой** — этап позволил сделать выводы о понимании старшими дошкольниками сути асертивного поведения человека, о том, что они могут во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми вести себя асертивно, что способствует их здоровой коммуникации как одному из показателей социальной адаптивности. Опрос постоянно работающих в группах ДОУ воспитателей позволил также сделать выводы о наметившейся в поведении старших дошкольников стойкой тенденции к асертивному поведению в каждодневном общении и при выполнении разного рода деятельности.

Чтобы проанализировать эффект обучения асертивности на том уровне, который может быть у детей 5—6 лет, нами были использованы независимые образцы тестов, а также составлен сборник диагностических методик, где за основу взяты тесты на определение качеств и свойств личности, адаптированные для старшего дошкольного возраста. Поскольку асертивность — это система новообразований личности, нами отдельно замерялись образования, качества, свойства и сама асертивность.

Была проанализирована разница средних значений шкалы в выборке данных до теста и после теста в экспериментальных и контрольных группах. Кроме того, исследован уровень влияния обучения асертивности на уровень самооценки детей и их социальной адаптивности.

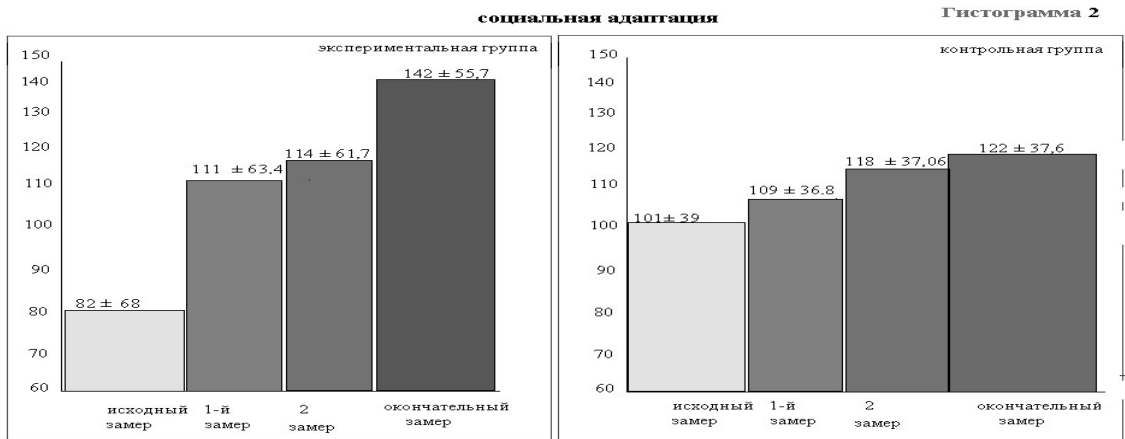
Нами разработана программа диагностики данной характеристики личности как системы новообразований. В процессе разработки мы руководствовались принципом системности, заключающимся в том, что основными показателями наличия асертивности являются структурные компоненты ее содержания: уверенность в себе, самооценка, адаптивность, снижение тревожности и агрессивности, повышение самой асертивности. Основным показателем мы считаем асертивность, так как в рассмотренных опорных источниках асертивная модель поведения выступает механизмом и в данном исследовании является средством социальной адаптации детей в современном обществе. О сформированности указанной характеристики личности ребенка в целом мы судили по тому, насколько сформированы данные показатели.

На гистограммах (рис. 1—4) представлены результаты экспериментальной работы по формированию асертивного поведения старшего дошкольника в условиях ДОУ на основе разработанной автором программы и методики обучения.



а) б)
Рис. 1. Влияние обучения асертивности на уровень самооценки детей :
а — экспериментальная группа; б — контрольная группа

В программу диагностики были включены следующие тесты: «Шкала личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера (ЛТ)», «Исследование уровня агрессивности ребенка» Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М., адаптированные для старшего дошкольного возраста, «Тест уверенности в себе» В.Г. Ромека, «Тест на асертивность» В. Каппони, Т. Новака, Тест «Лесенка» для детей старшего дошкольного возраста, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированная для старшего возраста.



а) б)
Рис. 2. Изменение социальной адаптации детей при обучении асертивному поведению: а — экспериментальная группа; б — контрольная группа

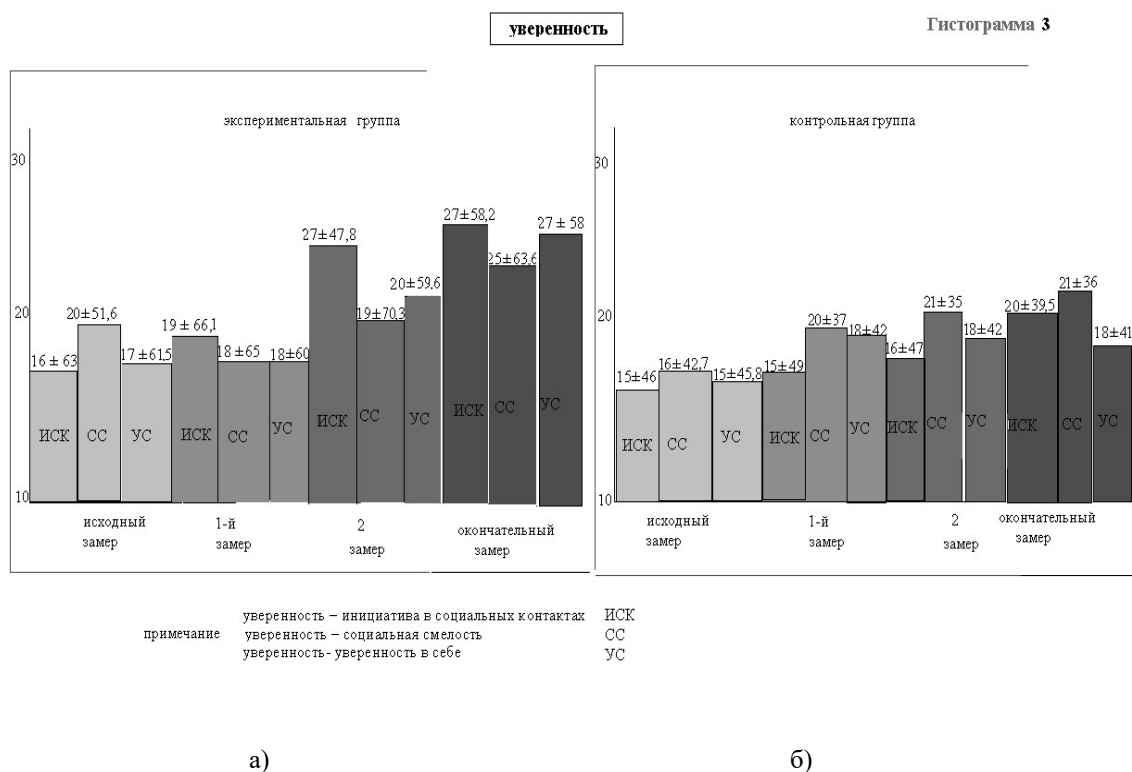


Рис. 3. Улучшение показателей уверенности в процессе обучения дошкольников assertивности: а — экспериментальная группа; б — контрольная группа: ИСК — инициатива в социальных контактах; СС — социальная смелость; УС — уверенность в себе

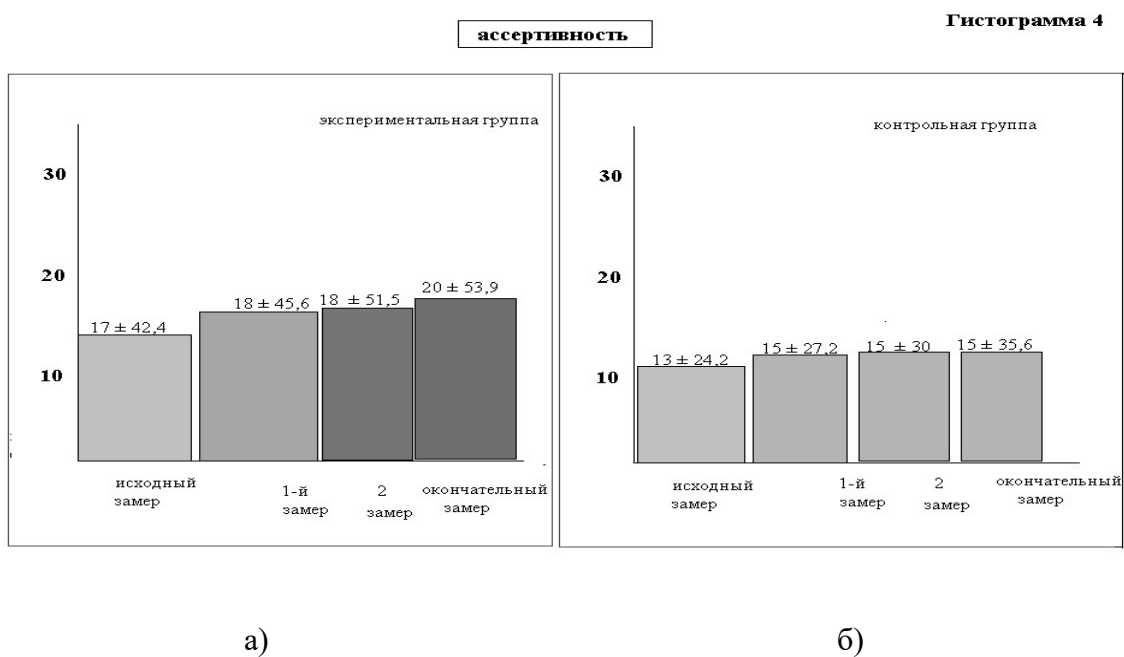


Рис. 4. Улучшение assertивности в экспериментальной (а) и контрольной (б) группах детей

Данные гистограммы свидетельствуют об эффективности обучения старших дошкольников навыкам асертивного поведения, о значимости такого новообразования в их жизни, как асертивность, которая способствует их социальной адаптивности ко всем происходящим переменам в современной жизни.

Список использованной литературы

1. Ромек, В.Г. Проблема диагностики уверенности в зарубежной психологии (методом стандартизированного наблюдения) [Текст] / В.Г. Ромек // Психологический вестник Ростовского государственного университета. — Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1997. — Вып. 2, ч. 1. — С. 419—434.
2. Slaby, R.G. Early Violence Prevention: Tools for Teachers of Young Children [Text] / R. G. Slaby [e. a.]. — Washington : Educational Development Center, 2003. — 225 p.

НАШИ АВТОРЫ

Башкирева Татьяна Валентиновна — кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (г. Рязань). Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Полонского, д. 18. Тел.: (4912) 25-74-37.

Башманова Елена Леонидовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Курского государственного университета (г. Курск). Почтовый адрес: 305000, г. Курск, ул. Радищева, д. 33, Курский госуниверситет, кафедра педагогики. Тел.: (4712) 51-04-10. E-mail: spimv_kgu@mail.ru

Бим-Бад Борис Михайлович — доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО (г. Москва). Почтовый адрес: 107113, г. Москва, ул. Русаковская, д. 29, кв. 194. Тел.: (499) 264-37-70. E-mail: bim-bad@yandex.ru

Вершинина Лидия Васильевна — кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара). Почтовый адрес: : 443099, г. Самара, ул. Фрунзе д. 111, кв. 4. Тел.: (846) 333-32-03. E-mail: lidver@yandex.ru

Герасименко Светлана Леонидовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Курского государственного медицинского университета (г. Курск). Почтовый адрес: 305018, г. Курск, ул. Гагарина, д. 25-А, кв. 6. Тел.: 89202628880. E-mail: gswetlana@rambler.ru

Егорова Людмила Ивановна — кандидат исторических наук, доцент Российского университета дружбы народов (г. Москва). Почтовый адрес: 107113, г. Москва, ул. Старослободская, д. 14, кв. 1. Тел.: (499) 264-54-95.

Завражин Сергей Александрович — доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета (г. Владимир). Почтовый адрес: 600014, г. Владимир, ул. Чернышевского, д. 3, кв. 14. Тел.: (4922) 34-71-86.

Загуменных Нина Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Курского института непрерывного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) специалистов отрасли образования (г. Курск). Почтовый адрес: 305004, г. Курск, ул. Садовая, д. 31. Тел.: (4712) 37-15-95. E-mail: spimv_kgu@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления (г. Москва). E-mail: kgb58@mail.ru

Кудинов Виталий Алексеевич — кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной работе Курского государственного университета (г. Курск). Почтовый адрес: : 305000, г. Курск, ул. Радищева, д. 33, Курский госуниверситет. Тел.: (4712) 56-84-61. E-mail: chap_ei@mail.ru

Кучерова Оксана Егоровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета (г. Белгород). Почтовый адрес: 308015, г. Белгород, ул. Победы, д. 85. Тел.: 89056721826. E-mail: ilirpe@rambler.ru

Лиферов Анатолий Петрович — доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Президент РГУ имени С.А. Есенина (г. Рязань). Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел.: (4912) 27-28-68.

Прохоров Александр Васильевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (г. Рязань). Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел.: 8(4912) 28-05-83.

Репринцев Александр Валентинович — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета (г. Курск). Почтовый адрес: 305000, г. Курск, ул. Радищева, д. 33, Курский госуниверситет. Тел.: (4712) 56-84-64; E-mail: reprintsev@mail.ru

Репринцева Елена Алексеевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета (г. Курск). Почтовый адрес: 305000, г. Курск, ул. Радищева, д. 33, Курский госуниверситет. Тел.: (4712) 56-91-73. E-mail: lab.game@mail.ru

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО (г. Рязань). Почтовый адрес: 390027, г. Рязань, ул. Быстрецкая, д. 25, кв. 7. Тел.: (4912) 25-89-54. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Смирнова Елена Алексеевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальных и гуманитарных дисциплин Кинешемского филиала ГОУ ВПО МГИУ, член-корреспондент МАНПО (г. Кинешма). Почтовый адрес: 155800, Ивановская область, г. Кинешма, ул. Декабристов, д. 4, кв. 56. Тел.: 80933134853.

Стручаева Тамара Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Белгород-

ского государственного университета (г. Белгород). Почтовый адрес: 308015, г. Белгород, ул. Победы, д. 85. Тел.: 89606249767. E-mail: ilirpe@rambler.ru

Шаповалова Наталья Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры психологии МПГУ (г. Москва). Тел.: 89103114487. E-mail: vladshapovalov@mail.ru

Шильцова Юлия Вячеславовна — аспирант Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Москва). Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Садовая, д. 26, кв. 1. Тел.: (4912) 28-33-64. E-mail: slavic@ryazan.ru

CONTENTS

TO THE READER (Prof. A.A. Romanov, chief editor)

PHILOSOPHIE OF EDUCATION

Bim-Bad B.M., Egorova L.I. Our School in the Surrounding World

The paper treats theories, principles, aims, contents and methods of the integrative course «The Surrounding World». It focuses on the perspective of the course development. The author states that the course, which is meant for elementary school, is a breakthrough in contemporary Russian pedagogy. Therefore it shall be worked out to satisfy the needs of comprehensive school.

philosophy of education, science-subject relation, elementary school, «The Surrounding World», N.F.Vinogradova's pedagogy, the tendencies of education development.

Kornetov G.B. Pedagogical Education: the Perfect Type of the Democratic Teacher

The democratic teacher enables his/her students' development and self-development, ensures a full-fledged realization of their abilities, and assures their effective interaction with other people in solving vitally important problems. To solve the problem of school reorganization, pedagogical education shall be oriented on training democratic teachers who will be able to concentrate on every child in his/her social network, to be constantly developing with the child, and to obtain experience of pedagogical interaction.

the perfect type of the teacher, the democratic teacher, pedagogical education, human pedagogy, teachers' problem solving ability.

Reprintseva E.A. Contemporary Game Culture Transformation: the Dialectic of the Eternal and the Temporal

The article focuses on the problem of contemporary game culture transformation. The problem results in the deformation of traditional games and triggers off contemporary children destructive behavior (game addiction in particular).

game culture transformation, the pedagogical potential of games, game addiction, types of game addiction.

HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY

Liferov A.P. Education Through Life as the Major Factor of Forming the «Economy of Knowledge»

The paper treats the basic characteristics of the forming economy of knowledge and the role the education through life plays in its development. The article analyzes the functions that knowledge acquires in postindustrial era and highlights the peculiarities of knowledge storing and spreading in the conditions of global labor market forming.

global economy, demassification of labor, innovation society, education through life, knowledge society, learning society, learning organization, economy of knowledge.

Kudinov V.A. Informatization of Contemporary Professional Education on the Basis of Knowledge Management Technologies

The author analyzes possible ways of creating and applying data media to the sphere of education. The article treats educational data media as cognition instruments that have received in themselves the fortes of both computers and humans. The author states that knowledge management technologies (such as corporative data portals that enable lifelong improvement of professional skills and knowledge) shall serve the basis for educational data media projection.

educational data media, personalization of education, knowledge management technologies, corporative data portals, education through life.

Smirnova E.A. The Model of Step-by-Step Formation of Students' Communicative Competence through Comprehensive and Professional Training

The article focuses on the problem of lifelong formation of communicative competence, giving a step-by-step description of the process. The paper also highlights the principles of communicative competence and defines the functions of the model.

higher school pedagogy, communication in education, communicative competence, professional training, lifelong education.

Struchaeva T.M. The Content and the Quality Assessment of Bachelors and Masters of Elementary Education Training

The author analyzes bachelors and masters training experience in Belgorod State University through the prism of modern approaches to professional training of primary-school teachers. The author focuses on the content and strategies of masters training, and on the effective way of ensuring their professional and personal development during the MA course.

the content of professional education; education quality assessment; professional training of bachelors and masters of elementary education.

TRIBUNE

Reprintsev A.V. Moral and Spiritual Values of Society as a Factor of a Non-Corrupted Personality Formation: the Role of Education

The article analyzes the nature of standard and unaccepted behavior, and the necessary prerequisites of the formation of accepted behavior standard. The paper states that the prevalence of outer grass-root factors leads to a socially disoriented and corrupted personality formation. The article also says that the society is corrupted if its moral and spiritual values are not well-defined.

standard and unaccepted social development; moral and spiritual values; social confusion; corrupted behavior; anti-corruption standard of behavior.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Vershinina L.V. The Regulatory Idea of Future Teachers' System of Values Formation (Philosophy of Methodology)

The author focuses on the regulatory idea that defines the strategy of future teachers' system of values formation. The author also speaks about the moral and ethical selectivity.

teacher, moral sense, morality, values, value approach.

Gerasimenko S.L. Teacher-Student Cooperation through the Prism of Competence Approach

The author analyzes the teacher and the student's roles through the prism of competence approach. The author focuses on the idea of teacher-student cooperation. In the system of professional education the teacher is an active social partner, s/he influences the quality of his/her students' work and enables formation of their professional, methodological, social and personal competences.

communication, communicative interaction, pedagogy of cooperation, communicative behavior, competence approach.

Bashmanova E.L. Social-Stratification Approach in Pedagogy: Prerequisites, Contents, Principles

The article focuses on the social-stratification approach as a specific way of managing the interaction of the participants of educational process. The approach is meant to create the necessary prerequisites for correcting or leveling the negative influence and stimulating the positive influence of socio-economic status on children's development.

social stratification, social status of parents, social self-identification, social content, social redundancy, social insufficiency, equality.

METHODOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF A PERSONALITY DEVELOPMENT

Zavrazhin S.A. Matrimonial Ideas and Purposes of Female Students

The article analyzes matrimonial ideas of humanitarian students. The article contains valuable information on their ideas about their would-be husbands, future children and their relations with them. The paper analyses female students' system of values.

matrimonial ideas, gender stereotypes, psychosexual health.

Prokhorov A.V. Realistic Pedagogical Research of Self-Development

The article treats the problem of realistic pedagogical research of self-development from the point of view of integrative, integrated, systematic, and axiological approaches. The author gives practical recommendations.

realistic, methodology of pedagogy, pedagogical research, self-development.

Shapovalova N.V. Creative Thinking in the Process of Vital Problems Solving

The article analyzes the essence of vital problems, their nature and their connection with the peculiarities of thinking and self-determination. The formulation and solution of the problem depends on the social environment a person is in and determines his/her actions. The author traces the interdependence of the difficulty of tasks with the level of pretensions.

vital problems; individual peculiarities of thinking; social space; social environment; vital choice; self-determination, self-realization, personal and professional progress.

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Zagumennykh N.A. Psychological Problems of Forming the Individual Style of the Teacher

The article analyzes the phenomenological aspects, the essence and the structure of the teacher's individual style. The author traces the main problems and challenges a young teacher faces when forming his individual professional style.

individual professional style, pedagogical activity, pedagogical communication, teaching, adaptation, personal and professional qualities of the teacher.

Kucherova O.E. Social and Pedagogical Work with Migrant Students in the Multicultural Educational Environment

The article analyzes the nature of migration processes in contemporary Russia and their association with the problems of multicultural education. The main task of educational institutions is to create the cultural conditions enabling migrants' self-realization, responsibility, critical thinking and the ability to value material and moral heritage.

migration processes, migrant students, intercultural problems of education, the principle of cultural conformity in education, interrelation between the universal and the national in culture and education, multicultural education, migration and pedagogy.

THE THEORY OF PRESCHOOL EDUCATION

Bashkireva T.V. The Problems of Psychodiagnosis of the Age-Related Peculiarities of Gifted 6—7 Year-Old Children of Both Sexes

The article highlights the importance of studying the peculiarities of gifted children, developing their natural bent, and forming their creative personality. The problem is urgent because contemporary educational system is characterized by a number of controversies that result in disastrous losses of gifted youth starting with preschool gifted children.

creative personality, natural bent of children, age-related peculiarities of gifted children of both sexes, gifted children diagnosis.

Shiltsova J.V. Assertive Behavior in Preschool Children as a Manifestation of their Social Adaptability

The article treats the problem of forming preschool children's assertive behavior as a manifestation of their social adaptability. The paper analyzes the stages of forming preschool children's assertive behavior in preschool institutions. All the stages were worked out and approved by the author.

preschool children, assertiveness, social adaptability, passive behavior, aggressive behavior, social skills, communication, role play.

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5—0,75** авторского листа (20000—30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением нижеизложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань,

ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, а также перевод названия статьи, ФИО автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список используемой литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71—2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие статьи **рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

Для заметок

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 36248

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2009

№ 3 (11)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *С.П. Новикова*

Подписано в печать 21.09.09. Поз. № 069. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 18,13. Уч.-изд. л. 12,5. Тираж 300 экз. Заказ № 382.

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22