

13 (32)
2013

ISSN 2307-3241

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

ВЛАДИМИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА
И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА СТОЛЕТОВЫХ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Учредитель

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

(Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Редакторы:

Е. А. Амирсейидова, Е. В. Невская

Корректоры:

Е. П. Викулова, В. С. Теверовский

Технический редактор

Н. В. Тупицына

Автор перевода:

П. К. Карякина

Верстка оригинал-макета:

П. А. Некрасов

Художник:

С. В. Ермолин

За точность и добросовестность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы

На 4-й странице обложки размещена работа итальянского художника эпохи Возрождения Яна ван Эйка «Благовещение»

Адрес учредителя:

*600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87*

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:

*600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220;
Тел.: (4922) 33-81-01;
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru*

Подписано в печать 20.11.2013

Заказ №

Формат 60x84/8

Усл. печ. л. 14,88

Тираж 500 экз.

*Отпечатано в Издательстве
Владимирского государственного
университета имени
Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича
Столетовых
600000, Владимир, ул. Горького, 87.*

Редакционная коллегия серии

«Педагогические и психологические науки»:

- Е. Н. Селивёрстова* доктор пед. наук, профессор заведующий кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачёва* доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики ВлГУ (заместитель главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова* доктор пед. наук, профессор кафедры философии Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России
- С. А. Завражин* доктор пед. наук, профессор кафедры специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков* доктор психол. наук, профессор декан факультета психологии ВлГУ
- Ю. П. Кобяков* доктор пед. наук, профессор кафедры физического воспитания ВлГУ
- Е. П. Михеева* доктор пед. наук, профессор заведующий кафедрой дизайна и технической графики ВлГУ
- В. И. Назаров* доктор психол. наук, профессор проректор по учебной работе Ивановского государственного университета
- А. Е. Пальтов* доктор пед. наук, профессор кафедры специальной педагогики ВлГУ
- Л. М. Перминова* доктор пед. наук, профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования
- Е. А. Плеханов* доктор пед. наук заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
- В. А. Попов* доктор пед. наук, профессор заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии ВлГУ
- Н. П. Фетискин* доктор психол. наук, профессор заведующий кафедрой общей психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова
- Т. А. Филановская* доктор культурологии, доцент кафедры эстетики и музыкального образования ВлГУ
- Л. К. Фортова* доктор пед. наук, профессор кафедры специальной педагогики ВлГУ
- Zdenek Radvanovsky* Doc. PhD. Dean of Faculty of Education J.E.Purkine University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)
- Susan Knell* PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Бутов А. Ю.

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИКИ
В СИСТЕМЕ ЕВРОПЕЙСКОГО КУЛЬТУРНОГО ВЛИЯНИЯ** 7

Ильясова Э. Н.

**РАЗВИВАЮЩАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА НОВОГО УРОВНЯ:
СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ** 15

Невская В. И.

**ОСМЫСЛЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ОБЪЕКТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ
СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА ДЛЯ СОЗДАНИЯ АДЕКВАТНОГО
ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗА ИССЛЕДУЕМОГО ОБЪЕКТА**

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Безрогов В. Г.

ПЕДАГОГИКА УЧЕНИЧЕСТВА В ТРАДИЦИОННОМ МИРЕ 25

Духавнева А. В.

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ДОМИНАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ
СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ЭПОХУ
МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ ПЕРИОДА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ
XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА** 35

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Вербицкий А. А., Мачехина О. Н.

**РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ:
РЕСУРСНО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД** 43

Маджуга А. Г., Казанцева Г. Н., Акъюлова М. З.

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ
ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕГО
ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ** 51

Рекичинская Е. А., Абаскалова Н. П.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ** 59

Шарай Н. А., Перминова Л. М., Николаева Л. Н., Вдовина Т. В.

**УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ
В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КЛАСТЕРИЗАЦИИ** 66

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Головнева Е. В., Головнева Н. А.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИКИ** 73

Ирхина И. В.

**РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ
В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ** 80

Кайгородова Н. З., Никулина Т. А.

**ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ
В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ** 88

Ласкин А. А.

**ПАССИВНОСТЬ И ИНЕРТНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ
АКТИВНОСТИ У МОЛОДЕЖИ** 93

Подымова Л. С., Ермакова О. Е.

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ОСВОЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** 101

Фатыхова А. Л., Сагадеева Р. Э.

**ТРЕНИНГ КАК КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА** 105

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Зобков В. А.

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ОТНОШЕНИЯ
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** 112

Плаксина И. В., Кононова Е. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ 118

НАШИ АВТОРЫ 123

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 126

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Butov A. Y.

**CONCEPTUAL MODELS OF PEDAGOGY IN THE SYSTEM
OF THE EUROPEAN CULTURAL INFLUENCE** 15

Ilyasova E. N.

**THE DEVELOPING INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AS THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF A NEW LEVEL: STRUCTURE
AND THE COMPONENTIAL COMPOSITION** 19

Nevskaya V. I.

**THE PERCEPTION OF SOME OBJECTIVE POSSIBILITIES
OF THE SYSTEM ANALYSIS TO CREATE AN ADEQUATE
THEORETICAL IMAGE OF THE INVESTIGATED OBJECT** 24

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Bezrogov V. G.

**THE PEDAGOGY OF APPRENTICESHIP
IN THE TRADITIONAL WORLD** 34

Dukhavneva A. V.

**VALUE-NOTIONAL DOMINANTS OF THE FORMATION
OF GENERAL ADULT EDUCATION SYSTEM IN THE ERA
OF MODERNIZATION OF RUSSIA IN THE LATE
XIXth - THE EARLY XXth CENTURIES** 42

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Verbitskiy A. A., Machehina O. N.

**WORKING OUT SCHOOL DEVELOPMENT PROGRAMME:
RESOURCE-CONTEXTUAL APPROACH** 50

Madjuga A. G., Kazantseva G. N., Acukalova M. Z.

**EMOTIONAL CULTURE AS AN INTEGRAL FACTOR OF ACTIVATION
OF THE PERSONALITY'S HEALTH CREATIVE CAPACITY** 58

Rekichinskaya E. A., Abaskalova N. P.

**MOLDING PUPILS' READINESS
FOR THE CROSS-CULTURAL COMMUNICATION** 65

Sharay N. A., Perminova L. M., Nikolayeva L. N., Vdovina T. V.

**EDUCATIONAL MANAGEMENT IN CONDITIONS
OF SOCIO-CULTURAL CLUSTERING** 72

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Golovneva E. V., Golovneva N. A.</i> PECULIARITIES OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT OF STUDENT-CENTERED PEDAGOGY	79
<i>Irhina I. V.</i> THE DEVELOPMENT OF A TEACHER'S DIDACTIC SYSTEM IN THE CONTEXT OF AN ANTHROPOLOGICAL PARADIGM	88
<i>Kaigorodova N. S., Nikulina T. A.</i> THE LIFE PROSPECTS OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE HEALTH VALUE	93
<i>Laskin A. A.</i> THE PASSIVITY AND INERTNESS IN THE FORMATION OF ACTIVITY AMONG THE YOUTH	100
<i>Podymova L. S., Ermakova O. Y.</i> THE PECULIARITIES OF A TEACHER'S INDIVIDUAL STYLE IN MASTERING INNOVATIVE ACTIVITY	105
<i>Fatyhova A. L., Sagadeeva R. E.</i> TRAINING AS A COMPONENT OF THE TECHNOLOGY FORMING A FUTURE TEACHER'S SOCIAL AND PERCEPTIVE COMPETENCE	111

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

<i>Zobkov V. A.</i> PSYCHO-ACMEOLOGICAL STRUCTURE OF STUDENTS' ATTITUDE TO ACTIVITY	118
<i>Plaksina I. V., Kononova E. V.</i> PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF LIFE QUALITY	122
OUR AUTORS	123
INFORMATION FOR AUTHORS	126

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 370 (091)

А. Ю. Бутов

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ЕВРОПЕЙСКОГО КУЛЬТУРНОГО ВЛИЯНИЯ

Статья посвящена анализу методологических основ важнейших направлений европейской педагогики в процессе логики эволюционного развития системы европейской культуры. В общем эволюционном контексте выявляется и прослеживается взаимосвязь между религиозно-мировоззренческими, философско-методологическими и непосредственно педагогическими воззрениями и взглядами, оказавшими определяющее влияние на формирование европейской культуры эпохи Нового и Новейшего времени.

Ключевые слова: образование, философия, методология, практика, деятельность, подход, мировоззрение, воспитание.

Известно, что методология являет собой базу и основу для создания педагогических систем. Поэтому осуществить оценку непосредственно самих концепций в педагогике возможно через рассмотрение и анализ методологических систем. В данном ключе особо интересными представляются критерии анализа самой методологии, реализуемой в педагогическом пространстве или сфере.

Осуществляя анализ и оценку методологических позиций образования, мы, к сожалению, не исходили в полной мере из критерия характера деятельности, которая в отношении отечественного образования является преимущественно идеальной. Хотя мировоззренческой основой в СССР и выступал материализм, но тем не менее само образование базировалось на деятельности идеально-познавательного плана, весь «материализм» которой сводился к естественнонаучному характеру и содержанию образования, наличию труда и физкультуры. Однако, ежели судить не по содержанию, которое, конечно, может быть различным, а по характеру и построению самого учебного процесса, как основанному на приоритете роли и значения деятельности рационально-идеального плана, то

это, в своей основе разумеется, скорее идеалистический подход. Критерием, в данном случае, выступает сам характер деятельности, лежащий в основании учебного процесса.

Попытка осуществить анализ процесса развития образования, исходя из критерия характера деятельности, лежащей в основании процесса обучения и воспитания, составляет задачу настоящего исследования. Для этой цели обратимся непосредственно к мировоззренческим основам европейской педагогики, итог и плод реализации которых представляла собой вся научная теоретическая мысль.

Формирование научного мировоззрения Западной Европы осуществлялось под влиянием протестантизма, который как направление религии христианства способствовал процессу рационализации сознания.

Протестантизм не следует рассматривать только лишь в рамках требований об «удешевлении церкви» или упрощении культа в целях достижения понимания содержания священных текстов в результате перехода на доступный населению язык. Реальным достижением протестантской веры выступало утверждение рационального сознания, и этой цели непосредствен-

но служило упрощение культа, смена языка богослужения. Ценность рационального мышления утверждалась через ориентацию на понимание Библии и осмысление религиозных истин, инструментом для которого как раз и выступал родной язык.

Подобным образом протестантизм не только утверждал всю важность и необходимость самого рационального мышления, но и одновременно заключал и содержал в себе вполне реальный и конкретный механизм его развития.

Сама возможность или даже непосредственно необходимость понимания священных текстов, их трактовки, с собственно рациональной точки зрения являвшаяся постулатом протестантской веры, способствовала утверждению рационального сознания как начала, непосредственно входящего в систему культа. Рациональное мышление с позиции протестантизма не только становилось в данном случае вполне оправданным и обоснованным, оно приобретало даже культовую роль или значение как начало, которое способно было выполнить задачи, ранее доступные лишь только откровению. Феномен рационализации религии способствовал утверждению веры в рационализм, в возможности рационального мышления как формы постижения мира. Протестантизм, по сути, культивировал и утверждал рациональность, и в его рамках рационализм приобретал определенное сакральное, ведущее значение.

Представленное изменение религиозного подхода не замедлило сказаться и на непосредственно научно-философской сфере, утвердившей функцию рационального мышления в качестве важнейшего из способов познания, что, к слову, только подтверждает основополагающую функцию или значение религии в процессе эволюции общественного бытия.

Пожалуй, в наиболее яркой и последовательной форме роль рационального мышления в познании проявилась в философии Декарта и, прежде всего, в его знаменитом постулате о самодостоверности мышления «когито эрго сум» — «мыслю, значит существую».

С позиции картезианского подхода результат познания являлся истинным в том случае, если мышление основывается на доказательных и внутренне логически непротиворечивых постулатах. Рациональное мышление не только объявлялось способом научного познания и постижения окружающей реальности. Оно по сути, в своей логике, оказывалось самодостаточным, способным заменить и подменить собой другие способы познания, став в сущности эквивалентным окружающей реальности. С данных позиций человек уже как бы утрачивал необходимость непосредственного обращения к окружающему миру, приобретая способность к его моделированию, а по существу, к замене в лице своего рационального мышления, которое становится зачастую намного более значимым и важным, чем реальность. Мышление теперь уже не столько отражало мир, сколько, по сути, его воплощало или даже как бы моделировало, становясь едва не более существенным.

Утверждение приоритетности рационально-идеального начала и мышления стало базовой основой для развития науки и научного познания. С этого времени берет свое начало непосредственно сам процесс развития науки как фундаментального, теоретического знания, основанного на убежденности и вере в то, что рациональное мышление как универсальный способ постижения мира способно объяснить и преобразовать окружающую нас реальность. Основанная на рациональном типе и характере мышления наука стала полагаться в качестве некоей своеобразной основной, высшей реальности как более конкретной по своей природе, чем сама действительность.

Развитие науки и научного подхода обусловило задачу и проблему передачи интеллектуальной информации, которая была взята в своей абстрактной, изначально интеллектуализированной форме. По сути, новоевропейская научно-рациональная идеология выступила в качестве теоретико-методологической основы педагогики, предназначавшейся для передачи достижений научного познания. Рациональное мышление, которое, по сути, выступало

в роли средства и условия постижения мира, окружающей реальности, рассматривалось в качестве основы и условия образования. Причем предполагалось изучение информации в ее абстрактно-обобщенной форме, поскольку выстроенная на рациональной, непосредственно логической основе информация полагалась достоверно отражающей реальность. Развитие ребенка должно было осуществляться и происходить посредством присвоения им некой обобщенной и абстрактной информации, теории, которая являлась для его развития, пожалуй, даже более существенной и значимой, чем окружающая жизнь. По существу, считалось, что ребенок, через постижение информации в ее абстрактно-обобщенной форме, может в должной степени освоить содержание науки и культуры и вписаться в социальную реальность.

С этого времени в педагогической сфере деятельности утверждается как доминантный образовательно-обучающий подход, который формирует человека через деятельность непосредственно рационального, абстрактно-идеального характера. И в то же время в силу общности мировоззренческих основ этот подход реально соответствует возникновению самой педагогической науки, которая сформировалась и сложилась в роли способа и средства передачи исторического и общественного опыта в его обобщенной форме. Именно в данном русле и с позиции рассматриваемого времени воспитание реализуется и понимается в качестве функции передачи исторического опыта, реализуясь с помощью педагогической науки в абстрактно-обобщенной форме. Процесс присвоения теоретического знания в обобщенной форме рассматривался, как важнейший способ адаптации к реальности и общего формирования личности, осуществлявшийся вне прямой взаимосвязи с практикой.

Реализация концепции новоевропейского рационализма в педагогике получает свое проявление в лице педагогической теории Я. А. Коменского, по роду своей деятельности и мировоззрению имевшего прямое отношение к протестантизму в качестве

епископа общины «чешских братьев» — поздних представителей гуситского движения. Педагогическая модель Коменского реализует дидактический подход, основанный на передаче содержания образования в его абстрактно-обобщенной форме.

Подход Коменского имел двоякую основу и влияние по своему характеру. С одной стороны, Коменский выступает представителем и выразителем теории сенсуализма, возникшей под влиянием культуры англиканского протестантизма и основанной на приоритетности чувственного опыта, что придавало ему эмпирико-экспериментальную направленность. Следуя сенсуализму, утверждалось, что ничего нет в мыслях, что ранее не содержалось в ощущениях.

Сенсуализм приобретает отражение и воплощение в реализации обучения на основе чувственного опыта посредством принципов индукции, наглядности и природосообразности, что в корне, полностью, принципиально изменило весь подход к образованию и воспитанию и сам педагогический процесс. Принцип наглядности являлся отражением философии, или концепции сенсуализма, как ориентации на информацию, приобретаемую с помощью чувственного опыта.

Однако, с другой стороны, наряду с сенсуализмом в педагогике Коменского присутствует ориентация на передачу опыта в его универсально-обобщенной форме, и сама наглядность представляет собой только способ и условие для облегчения передачи и усвоения подобной информации, выступая в роли частного, служебного условия и фактора осуществления учебного процесса. Образование, в своей основе, в целом, не было построено на базе опыта практического плана, но вместе с тем эмпирия реально выступала в качестве условия усвоения и присвоения информации теоретического, обобщенного характера. Конечно, это не являлось практикой в буквальном и конкретном смысле слова, эмпирия обслуживала, а по сути «подгонялась», под теорию и обобщенный опыт или материал.

В силу сочетания индукции с абстракцией, основанной на обобщенном опыте,

подход Коменского был до чрезвычайной степени противоречив. Теоретичность данной формы была ограничена посредством и благодаря индукции, господству индуктивного подхода. И в то же время эта форма была изолирована от практики. Результатом данного подхода являлось возрастание формализма как отрыва от начала практики.

Посредством сочетания начала эмпирического опыта с информацией абстрактно-обобщенного характера, движения от чувственного опыта к абстракции сформировалась индуктивная модель образования, сочетавшая движение от эмпирии, как явлений чувственного плана и порядка, к общим и фундаментальным постулатам, информации теоретического плана, ставшей классической и базовой для педагогики в дальнейшем. Она не обеспечивала личности практического опыта, используя эмпирию лишь в плане усвоения абстрактной информации. Данная модель не формировала в должной мере ни абстрактного мышления, ни готовности к реализации активной деятельности непосредственно практического плана. Однако она позволяла в то же время обеспечить передачу опыта в его обобщенной форме, что создало возможности для распространения массового образования.

Установка на приоритетность рационально-идеального начала и мышления обусловила тенденцию на возрастание идеализма и значения теоретического обобщения, что проявилось в лице философии, развитии философского познания. Чем выше степень, или уровень теоретического обобщения, тем, адекватно, более представлен также сам мировоззренческий идеализм.

В наиболее полной и последовательной форме тенденция приоритетности теоретического как рационально-идеального познания была реализована в классической германской философии и особенно в лице системы И. Ф. В. Гегеля. В соответствии с его воззрениями сам процесс развития окружающей реальности являет собой отражение и воплощение реализации и эволюции некоего идеального начала, или духа. Этому процессу эволюции присуш

диалектический характер, он подчиняется законам диалектики, рассматриваемым и понимаемым соответственно как некий высший и универсальный механизм, пригодный к многогранному использованию.

Установка на приоритетность фактора рационального мышления создавала предпосылку для реализации задачи приоритетности мышления в процессе обучения, воплотившейся в лице германской педагогики.

Под непосредственным влиянием классической немецкой философии свое дальнейшее развитие и реализацию идея о приоритетности абстрактно-идеального рационального начала получает в педагогике германского неогуманизма. Педагогика неогуманизма выступает в качестве условия и фактора преодоления противоречия между утверждением индуктивного характера образования и идеей о приоритетности рационально-идеального начала и образования в абстрактно-обобщенной форме. Из двух центральных и уже традиционных постулатов педагогики Коменского — идеи индуктивного подхода и образования как передачи опыта в его абстрактно-обобщенной форме — неогуманизм последовательно развивает, утверждает преимущественно лишь идею передачи опыта, тем самым преодолевая противоречивость взглядов чешского мыслителя. В этих целях им моделируется процесс образования как присвоение содержания культуры в соответствии и соответствии с этапами развития ребенка, сосредотачивая главное внимание на развитии мышления учащихся.

По своей сути сам Я. А. Коменский являлся представителем германского культурного влияния, поскольку к его времени Чехия (именуемая так же, как Богемия) уже в течение многих сотен лет входила в состав Священной Римской империи германской нации, а ее император, соответственно, был при этом так же чешским королем. Сама система возрастной периодизации с представленными типами учебных заведений, включая гимназический этап и университет, являлась так же в целом характерной для земель империи, во многом сохраняясь, кстати к слову, и по настоящее время.

Однако предлагаемый подход обладал определенной продуктивностью и был реализуем преимущественно лишь на основании гуманитарных дисциплин, а также дисциплин математического цикла, как предполагающих развитие «чистого», абстрактного мышления, выполняя функцию «гимнастики ума». Образование в своем содержательном аспекте или плане обращалось к дисциплинам, в наибольшей мере предпочтительным с позиции развития мышления и удаленным от сегодняшней реальности.

В итоге была создана концепция, или теория формального образования. В единстве с целью передачи опыта данный подход способствовал формированию образования культуро-ориентированного типа, при котором в плане содержания образования рассматривалось содержание культуры, присваиваемое учеником в ходе и процессе обучения.

Сложившийся в итоге формализм, отрыв от окружающей реальности не был воспринят и рассматриваем в качестве угрозы в связи с тем, что непосредственно само рациональное мышление полагалось в качестве намного более существенной и важной, достоверной сферой, чем реальность.

В полном соответствии с идеей о приоритетности рационально-идеального начала и познания система диалектики в лице ее диалектических законов могла быть применена для понимания и объяснения окружающей реальности. Однако в данном случае необходимо, сохранив само значение рационально-идеального познания, перенести систему диалектики на понимание окружающего мира через и посредством утверждения материализма. В системе идеального рационализма Гегеля утверждался сам рационально-идеальный принцип, или принцип самого рационально-идеального начала. Система диалектики являлась в гегелевской философии трансцендентной в отношении окружающего мира и принадлежащей царству духа в рамках утверждения приоритетности рационально-идеального начала. Задача заключалась в том, чтобы сделать диалектику реально имма-

нентной окружающему миру, что получило проявление и реализацию в системе материализма Карла Маркса.

Марксизм поставил гегелевскую диалектику, согласно выражению Ленина, «с головы на ноги». Благодаря этому, посредством и в лице системы диалектики был создан инструмент и механизм для переноса принципа приоритетности рационально-идеального начала на реальность, в практику. Сама же диалектика в условиях приоритетности рационально-идеального начала становилась алгоритмом по его практической реализации.

Марксистская материалистическая философия представляла собой основу для идеологии, ориентированную на процесс научно-философского познания, изучения и преобразования мира. В соответствии с идеями марксизма выявление закономерностей природы и общественного развития должно было позволить опереться на них в процессе общественной деятельности, практики социального строительства.

Марксистская материалистическая философия представляла собой основу для идеологии, ориентированную на процесс научно-философского познания, изучения и преобразования мира. В соответствии с идеями марксизма, выявление закономерностей природы и общественного развития должно было позволить опереться на них в процессе общественной деятельности, практики социального строительства.

Основой марксизма являлась философия, которая формировала универсальный и всеобщий взгляд на мир, как взгляд от общего и целого посредством принципа и метода индукции. Такой подход в силу своей природы и абстракции был изначально склонен к идеализму. С другой же стороны, марксизм был представлен как материализм. Начало материализма акцентировало общество на сферу практики.

Однако специфика марксизма состояла в том, что в силу влияния теоретической философии практика рассматривалась и полагалась не в своем индивидуально-личностном, а в общественно-историческом контексте и ключе, что предусматрива-

ло и предполагало приоритет и первенство общественного опыта над опытом личного характера и плана. Общий смысл подхода состоял в акцентуации и ориентации на практику, но не в индивидуально-личностном, а в общественном плане. Движение к практике рассматривалось в русле, или в рамках общей и совместной деятельности. Под руководством партии и государства общество должно было идти к своей единой, общей цели посредством разрешения практических задач.

По своей сути материалистическая диалектика не устраняла принципа приоритетности рационального идеализма, но придавала ему образ, или миф практической реализуемости как некоей «имманентной материалистичности» и соответственно научности. С этого времени, диалектика становилась «механизмом», или алгоритмом, социального развития. Процесс развития общества моделируется и реализуется соответственно и согласно идеальной рационалистической модели и концепции, благодаря материализму, обретавшему определенный ореол научности. Подобное мировоззрение существенно увеличивает статус и значение науки в жизнедеятельности общества, в условиях которого наука выступает в роли высшей ценности и способа преобразования, изменения мира.

Под непосредственным влиянием со стороны германской философии и, соответственно марксизма сложилась явная тенденция первостепенного значения науки и образования в жизни общества, в наиболее полной и последовательной форме получившая развитие и проявление в условиях СССР.

Наличие абстрактно-философского начала как движения от общего, при ориентации на практику обуславливало двойственность подхода, его переходное значение, что получает проявление в образовании. Ориентация на общественно-исторический опыт обусловила нацеленность образования на передачу опыта в его абстрактно-обобщенной форме. И в то же время установка на преобразование практики вследствие материализма реализовывалась

в форме естественнонаучного содержания образования.

Соответственно, характер обучения и воспитания основывался на присвоении и передаче исторического опыта в его абстрактно-обобщенной форме, но в силу влияния материализма, выраженного и представленного посредством естественнонаучного содержания образования. В сущности, в итоге данного подхода мы имеем естественнонаучную направленность и содержание образования при передаче опыта в его теоретической, абстрактно-обобщенной, форме.

Особое значение в мировоззрении и соответственно в образовании научно-рациональный тип познания получает, начиная с середины 19 века, в лице позитивизма, заявлявшего о крушении философии как способа рационально-идеального познания и замене ее функции наукой с характерным для нее экспериментом.

Рождение философии позитивизма создало условия для преодоления модели и системы классицизма в педагогике посредством привнесения содержания образования естественнонаучного характера, как имеющего экспериментальную основу. С этого времени система идеального рационального познания перестала утверждаться в качестве основополагающей, а сама сфера идеального утратила свое первостепенное значение.

Однако в то же время факт отрицания ведущей роли идеального рационального познания или начала в лице классического содержания образования и утверждения содержания образования естественнонаучного характера еще не означал признания ориентации на практическую деятельность также и в самом процессе обучения. Замена содержания образования с гуманитарного на естественнонаучное еще не означало переход с приоритета идеальной деятельности на практическую. В отличие от дисциплин классического типа, по причине своего абстрактно-идеального характера не требовавших деятельности непосредственно практического плана и вполне пригодных для активного преподавания на уров-

не рационально-идеального познания, для дисциплин или предметов естественнонаучного характера подобный, рационально-идеальный тип и уровень познания, само преподавание, с позиции рационально-идеальной деятельности не представлялось в полной мере продуктивным, создавая несомненное и очевидное противоречие.

Основой и условием реализации индуктивного подхода при опоре на процесс передачи информации и притом минуя практику, явилось утверждение так называемого «знаниевого принципа», или же «знаниевой парадигмы», основывавшейся на получении и накоплении информации, минуя стадии ее самостоятельного получения и применения, практической реализации. Процесс познания как бы сосредоточивался, останавливаясь и тормозясь в своей или же на своей центральной части.

Накопление информации, реализуемое с помощью индукции посредством индуктивного подхода, создавало эрудицию как общую порой весьма поверхностную осведомленность, в то же время в весьма малой степени способствуя формированию креативного мышления и умений или навыков практического действия и плана. Роль и функция образования заключалась в накоплении знаний, что способствовало перегрузке, а при характерной изоляции от практики — возникновению формализации.

Однако принцип индуктивного подхода, к сожалению, не позволял структурировать ее теоретическим и обобщенным образом, что приводило к возрастанию информационной перегрузки. Двойственность ситуации по своей сути состояла в том, что сам характер индуктивного образования, предполагавший накопление информации абстрактного, не апробированного на основе и посредством практики характера способствовал, конечно, его широте и универсальности при одновременной перегрузке и формализации. Основанность на обобщенном опыте и изоляция от практики способствовала и соответствовала ретроспективной обращенности образования, сопровождавшейся тенденцией к обильной информации и, соответственно, учебной перегрузке. образо-

вание осуществляло функцию, задачу передачи обобщенной информации, количество которой неуклонно, постоянно возрастало.

Теоретический характер образования делал его достаточно широким и универсальным, обуславливая широту мышления. И вместе с тем представленная широта являла собой фактор перегрузки и формализации.

Несмотря на декларируемость принципа связи образования с практикой и с жизнью, рассматриваемая модель образования как основывавшаяся на деятельности идеального характера и плана являлась связанной с реальной жизнью в весьма малой и условной степени. Вся степень связи с жизнью получала отражение и выражение посредством содержания образования в лице естественнонаучных дисциплин или труда. Ни овладению способами самостоятельного приобретения информации, ни, соответственно, способами ее практической реализации она принципиально не готовила. Она, по сути, ограничивала обучение сферой идеальной деятельности, но ориентированной на дисциплины естественнонаучного характера, что создавало некий ореол «полезности» и «применимости» на практике.

В данном случае предполагалась и являлась предпочтительной явная ориентация на практическую деятельность учащихся. Конечно, преподавание естественнонаучных дисциплин вполне могло осуществляться на рационально-идеальном уровне, минуя практику и опыт самого ученика и представляя данные науки в виде результата и итога самого научного познания, то есть в их уже «готовом», как бы завершенном виде, как уже доказанные истины, но это неизбежно приводило к догматизму и начетничеству.

Но, как известно, кроме содержания как системы знаний, также важно и само мышление, а также способы практической реализации, включая и коммуникативные умения, без чего знания станут просто «мертвым грузом». А этому подобное образование в силу специфичности подхода оказалось просто не способным обучить. В процессе утверждения образования естественнонаучного характера и плана наблю-

дается, по сути, возвращение к индуктивному подходу Я. А. Коменского.

Особенно же ситуация серьезно обостряется и ухудшается в условиях, по существу, лавинообразного прироста, возрастания информации, наблюдающейся с началом научно-технической революции. В стремительно меняющемся мире возникает функция работы на опережение и предвосхищение, что предполагает усиление креативной функции. В этих условиях сформировавшийся на основании приоритетности индукции и ориентированный на накопленные информации подход становился мало результативным и скорее в определенной мере, даже вредным, поскольку невозможно было беспредельно увеличивать, наращивать объемы материала, содержания образования.

Но, главное, обилие информационного запаса, багажа во многом устаревшего характера еще отнюдь не означало, не предполагало фактора или условия его практической реализуемости. Напротив, в силу общего обилия информации и перегрузки оно формировало информационную пресыщенность как результат ориентации на накопление информации. Образование рассматривалось, как определенный «фонд», или «копилка» информации, что позволяло говорить о свойственном ему консерватизме, арьергардном положении и функции в общественном развитии.

Сам ученик был много более ориентирован на накопление информации, чем на умение ее использовать на практике. В результате материал как бы ложился мертвым грузом, все более накапливаясь, возрастая по объему, но не приближая к достижению, решению практических задач. Возрастание объемов информации способствовало возрастанию учебно-информационной перегрузки.

Понимание и утверждение образования как способа и формы передачи опыта в его абстрактно-обобщенной форме да еще реализуемого с помощью индукции, посредством индуктивного подхода, обусловливало характерную ретроспективную направленность и соответственный консер-

ватизм. Образование осуществляло подготовку человека к жизни через передачу ему опыта предшествующих поколений, но этот опыт мог уже не соответствовать условиям сегодняшней реальности. Определенное движение и действие образования как бы «на опережение» могло складываться, возникать посредством свойственного для него рационально-идеального начала, но однако, вследствие идеализма, слабой связи с практикой подобное «опережение», как правило, имело весьма мало общего с реальностью, являясь зачастую лишь иллюзией.

Положение в образовании в данном случае весьма напоминало ситуацию с апорией «Ахилл и черепаха». Сколько бы оно, как и черепаха, не стремилось к своим целям, жизнь все-таки оказывалась явно впереди и самому образованию предназначалась чисто «догоняющая» функция и роль. Вполне естественно, что в ситуации огромного прироста информации, осуществления информационной революции система индуктивного подхода окончательно утрачивает актуальность.

Сложившаяся в данном случае необходимость обусловила задачу перехода от индукции, замены индуктивного подхода, как основывавшегося на накоплении информации, на подход, который позволяет как бы «сжать» и концентрировать всю информацию посредством выделения существенных критериев и признаков — посредством принципа и метода дедукции. В основе данного подхода утверждалась функция развития обобщающего, дедуктивного мышления, что позволяло преодолевать последствия информационной перегрузки, «сжимая», обобщая информацию посредством дедуктивного мышления.

Концепция образования, основывающаяся на принципе дедукции, реализации дедуктивного подхода представляла собой наиболее яркое и полное, последовательное проведение в жизнь и утверждение идеи о приоритетности рационально-идеального начала в обучении. Она реализовывала обучение, построенное и основанное на приоритетности абстракции, абстрактного начала и реализуемое через механизм

теоретического обобщения — дедукции. В системе обобщающего, или же теоретического обучения, степень информационного опережения по причине дедуктивного подхода явно возрастала, но однако, вместе с этим сообразно возрастал и сам идеализм, отрыв от практики. Все это об-

условило необходимость и задачу перехода к деятельности собственно практического плана как ориентированной на формирование практического опыта учащихся, что предполагало соответствующее изменение и самой методологии.

A.Y. Butov

CONCEPTUAL MODELS OF PEDAGOGY IN THE SYSTEM OF THE EUROPEAN CULTURAL INFLUENCE

The article is devoted to the analysis of the methodological foundations of the most important trends in the European pedagogy in the process of logic of the evolutionary development of the European culture. In the general evolutionary context the correlation between religious and ideological, philosophical and methodological and pedagogical views is identified and traced, which had a significant influence on the formation of the European culture in the modern and contemporary periods.

Key words: education, philosophy, methodology, practice, activity, approach, philosophy and education.

УДК 373.12

Э. Н. Ильясова

РАЗВИВАЮЩАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА НОВОГО УРОВНЯ: СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ

В статье рассмотрена структура и компонентный состав развивающей информационной образовательной среды. Представлена характеристика развивающей информационной образовательной среды как педагогической системы нового уровня. Научно обоснована теоретическая модель проектирования развивающей информационной образовательной среды в современной школе.

Ключевые слова: развивающая информационная образовательная среда, дидактические возможности развивающей информационной образовательной среды, теоретическая модель проектирования развивающей информационной образовательной среды.

Глобальная информатизация общества, формирование информационной образовательной среды и экономики, основанной на знаниях, требуют масштабного обновления системы образования. Главный смысл модернизации образования заключается в достижении качественных образовательных результатов, что тесно связано с современными видами учебной деятельности, опре-

деляемыми использованием инновационных образовательных технологий, методов, организационных форм и средств обучения [1; 4]. Одним из важнейших условий применения таких видов учебной деятельности является переход к развивающей информационной образовательной среде.

Под *развивающей информационной образовательной средой (РИОС)* мы понима-

ем целостную педагогическую систему, интегрирующую в себе следующие основные модули:

1) современные (инновационные) образовательные технологии, направленные на формирование интеллектуально-развитой, социально-значимой, креативной личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков;

2) информационные образовательные ресурсы (традиционные и электронные носители информации, компьютерно-телекоммуникационные учебно-методические комплексы);

3) средства управления образовательным процессом;

4) психолого-педагогические условия, способствующие творческому саморазвитию обучающихся и формирующие у них установки на развитие их креативного потенциала.

Таким образом, это среда, в которой будут учтены личностные ресурсы субъектов образовательного процесса и где в качестве главной максимумы в развитии личности выступят ее творческие возможности и образовательные потребности.

Мы считаем, что главное достоинство РИОС, обеспечивающее достижение планируемых результатов, заключается в ее дидактических возможностях, которые позволяют реализовывать задачи модернизации образования. Важно подчеркнуть, что к *дидактическим возможностям РИОС* на базе средств ИКТ мы относим — гибкость, целостность, открытость, вариативность, полифункциональность, интерактивность, визуализацию, оперативный контроль учебных достижений, доступ к разнообразным источникам учебной информации, организацию индивидуальной работы школьников, развитие их познавательной самостоятельности и творчества средствами ИКТ, возможность использования новых педагогических инструментов для решения учебных задач (тем самым, расширяя круг решаемых задач), возможность перехода к принципиально новым моделям изучаемых процессов и объектов с возмож-

ностями их анализа, исследования и экспериментов с ними и т. д. Помимо того, РИОС позволяет реализовать дидактические возможности инновационных педагогических технологий эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу учащихся, обеспечивая тем самым целенаправленное развитие их самостоятельной и познавательной деятельности.

Остановимся более подробно на нескольких весьма значимых для организации учебного процесса *характеристиках РИОС*, к которым относятся:

1. *Целостность*, то есть внутреннее единство компонентов среды. Благодаря этому качеству обеспечивается целесообразная логика развертывания процесса обучения: определяются планируемые образовательные результаты и связанные с ними деятельность учителя и деятельность учащихся. Целостность возникает в результате сознательных действий субъектов учебного процесса. Она конструируется с учетом инвариантного содержания учебного материала, оптимальных методов и способов обучения, содействующих достижению целей обучения.

2. *Открытость*, как результат взаимодействия среды с информационным образовательным пространством. Неограниченные ресурсы позволяют организовать вариативное обучение, отвечающее субъектным позициям и запросам всех участников образовательного пространства.

3. *Полифункциональность*. Среда может быть источником знаний и одновременно способствовать организации различных форм самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

4. *Вариативность*. Каждому учащемуся предоставляется возможность самому выстроить свою индивидуальную образовательную траекторию и двигаться по ней, достигая запланированных образовательных результатов. Кроме того, вариативность предполагает еще и различный подбор фрагментов содержания в зависимости от поставленных задач [2; 3].

В контексте представленной концепции нами выявлены условия и механизмы це-

ленаправленного управления учебно-познавательной, поисково-продуктивной деятельностью субъектов образовательного процесса при проектировании РИОС. Для решения данной задачи нам необходимо было изучить и анализировать роль педагога в условиях мультимедийной образовательной среды, где формируется его по-

требность в самоизменении и проявляется тенденция к непрерывному совершенствованию самого себя (самоактуализация). В разработанной нами модели (рис. 1) показана технология управления изменениями субъектов образовательного процесса и описано мотивационно-смысловое ядро этого процесса.

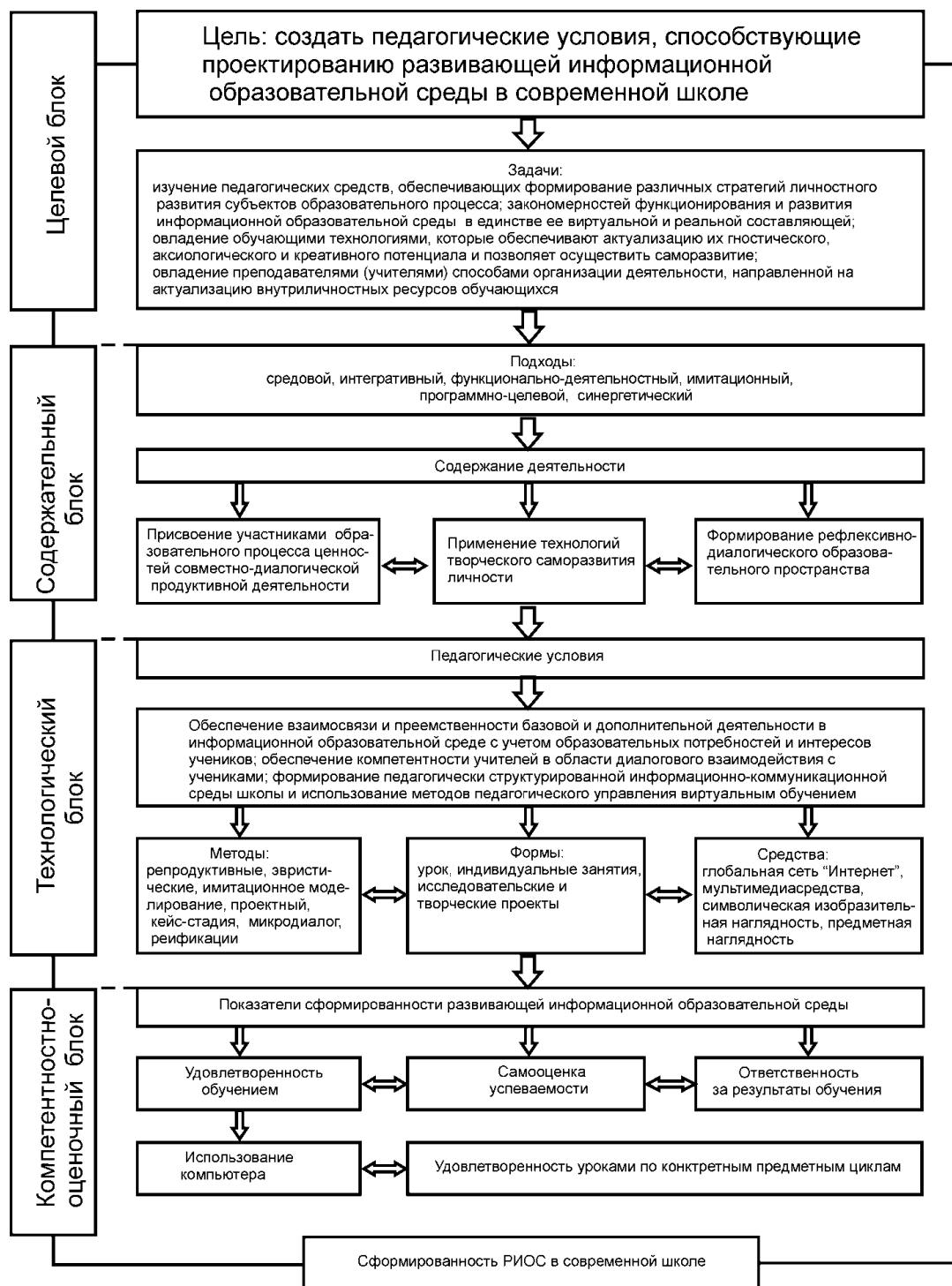


Рис 1. Теоретическая модель проектирования развивающей информационной образовательной среды в современной школе

Приведенная нами модель ориентирована на деятельность координатора (учителя) и опирается на исследования К. Роджерса, С. В. Панюковой, С. А. Писаревой, Е. С. Полат [5; 6; 7]. Суть модели раскрывает:

- *во-первых*, содержание деятельности учителя по самоорганизации изменений; существенным критерием выступает осознанность в потребностях самоизменений на основе профессиональной и личностной самооценки, самоопределения;

- *во-вторых*, содержание управленческого взаимодействия состоит в изучении возможностей обучающихся и создании проблемно-конфликтных ситуаций, включение в них педагога, а также предоставление свободного выбора желаемой направленности самоизменения;

- *в-третьих*, используются рефлексивный анализ, рефлексивная аналитическая беседа, методы рефлексивного анализа конкретных ситуаций и обучение информационным и коммуникационным технологиям как формам взаимодействия учителя с обучающимися;

- *в-четвертых*, включение педагога в деятельность по самоорганизации изменений с учетом специфики возможностей.

Наличие поля «надкритических» взаимодействий на фоне «субъект-субъектных» отношений создают организационно-педагогические условия. Условия самоорганизации изменений учителя и учащихся в РИОС выявлены для того, чтобы показать сопряженность процесса саморазвития обучающихся и учителя — координатора учебного процесса. Педагог, подвигая ученика к саморазвитию, сам осознает внутреннюю потребность в изменениях, обусловленных необходимостью поиска определенной значимой информации, правильного структурирования имеющегося опыта жизни и жизненного опыта (витагенного опыта), овладения современными

образовательными технологиями (в том числе и информационно-коммуникационными) как эффективным средством репрезентации витагенного опыта.

Учебный процесс в новых условиях, а именно в развивающей информационной образовательной среде, существенно отличается от прежнего. Он направлен на создание опыта работы с информацией, ее целесообразного применения, обеспечивающего саморазвитие и самоактуализацию учащегося. Во главу угла ставится развитие умений самостоятельного приобретения и применения знаний в соответствии с личностными целями и потребностями, решение актуальных для обучающихся проблем. Большое значение отводится формированию способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Процесс обучения планируется, организуется и направляется учителем как результат его совместной деятельности с обучающимися в соответствии с содержанием образования (программой), личностным опытом, познавательными интересами и потребностями детей. Предпочтение отдается методам обучения, которые помогают освоить универсальные способы деятельности (познавательная, ценностно-ориентационная, практическая, коммуникативная).

Необходимо помнить, что процесс обучения в РИОС должен отвечать важным дидактическим принципам, содержание которых оптимизировано с позиций деятельности подхода. В настоящее время конкретизировано и представлено на инструментальном уровне содержание принципов научности, визуализации, системности и последовательности, активности, кооперации, принципа сознательности и индивидуализации.

Литература

1. Беркалиев Т. Н., Заир-Бек Е. С., Тряпицына А. П. Инновации и качество школьного образования : науч.-метод. пособие для педагогов инновацион. школ. СПб. : КАРО, 2007. 144 с.
2. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. М. : Просвещение, 2011. 190 с.

3. Ильясова Э.Н. Теоретико-методологические основы проектирования развивающей информационной образовательной среды в условиях современной школы // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2011. № 11. С. 66–78.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/> (дата обращения: 26.10.2012).
5. Панюкова С.В. Концепция реализации личностно-ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий. М. : Изд-во РАО, 1998.—120 с.
6. Писарева С.А. Образовательная среда профильного обучения : учеб.-метод. пособие для учителей / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб. : КАРО, 2006. 96 с.
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2003. 271 с.

E.N. Ilyasova

THE DEVELOPING INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF A NEW LEVEL: STRUCTURE AND THE COMPONENTIAL COMPOSITION

The structure and componential composition of the developing information educational environment are analyzed in the article. The characteristic of the developing information educational environment as the pedagogical system of a new level is presented. The theoretical model of the design of the developing information educational environment at a modern school is scientifically proved.

Key words: *the developing information educational environment, didactic possibilities of the developing information educational environment, theoretical model of the design of the developing information educational environment.*

УДК 370(14)

В. И. Невская

ОСМЫСЛЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ОБЪЕКТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА ДЛЯ СОЗДАНИЯ АДЕКВАТНОГО ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗА ИССЛЕДУЕМОГО ОБЪЕКТА

В статье идет речь об эвристических возможностях системного анализа при подготовке, формулировке и решении исследовательских проблем, целей и задач, о соотношении понятий объект-система, система-объект, модель-система. Осмысление этих понятий объективно необходимо для адекватного логического исследования.

Ключевые слова: *системный анализ, уровень, процедура, модель, критика, компетентность, метод, система, теория, методология.*

1. Системный анализ является рабочим инструментом решения как теоретических, так и практических задач, ибо он ориентирован и на познание объекта-системы (реального объекта), и на создание системы-объекта (идеального образа объекта), и на проектирование реального объекта, и на осуществление управления последним.
2. Системный анализ — сложная интегративная духовно-мировоззренческая

практическая деятельность, осуществляемая на базе общенаучного арсенала теоретико-познавательных средств с целью осмысления в разветвлённой системе адекватных понятий как сущности исследуемого объекта, так и самого процесса осмысления этой сущности.

Диалектический характер системного анализа придает ему, анализу, большую эвристическую силу, ибо он предоставляет возможность познавать объект глубоко (т.е. вместе с базисными основаниями, с «первооснованиями») и широко (т.е. вместе с условиями его осуществления), возможность осуществлять перевод объективного бытия в мысленное (субъективное) бытие.

Диалектизация дидактико-методического мышления, дидактики как науки (и в теоретическом, и в прикладном ее аспектах) — главное условие выхода на истинно теоретический уровень, на уровень системного знания, системной теории.

Диалектизация исследовательской мысли означает установление между диалектикой объекта (обучения) и диалектикой мысли о нем (объекте) отношений соответствия и, стало быть, автоматически обуславливает истинную теоретизацию объекта анализа и вместе с тем теоретическую и методологическую оснащенность практики. Диалектизация помогает дидактике (методике) выйти из застывших самодовлеющих теорий обучения, осознать, что поиски «теоретического покоя» являются иллюзией (ибо реальное бытие объекта с этим Не согласно!), обязывает известное, знакомое передумать до значительной глубины.

Системная теория, предполагающая в качестве обязательных составляющих диалектическое единство картины познания объекта и картины реализации познанных и зафиксированных в форме законов сущностных характеристик объекта, в практической деятельности представляет абстрактную схему, которая принципиально отличается от схем уровня обыденного сознания (в основу которых кладут то, что видят, а не то, что познают).

3. Механизмом, обеспечивающим движение исследовательской мысли от нерас-

членённого (цельного, абстрактного) представления о целом (реальном объекте) через диалектическое расчленение этого последнего на части к адекватному (целостному) воспроизведению данного абстрактного целого в мышлении в форме конкретного целого, является механизм анализа через синтез и синтеза через анализ, т.е. механизм диалектического противоречия, который делает возможным одновременность (симультанность, синхронность) акта познания частей и акта схватывания целого (когда части видятся не в изоляции, но в рамке целого с позиции их места и роли в этом целом). Именно благодаря этому удивительному механизму достигается адекватность отражения объекта в мышлении исследователя, восхождение его мысли от абстрактного целого к конкретному целому. В результате такого восхождения исследователь с необходимостью приходит к созданию понятийного концептуального образа объекта исследования, к созданию целостной (системной, т.е. подлинно научной!) теоретической системы-образа, адекватной объекту исследования как системе-оригиналу.

4. Процедура осуществления системного анализа включает пять уровней объекта, пять уровней системного движения теоретического мышления к построению (в пределах возможного!) целостного (т.е. системного) образа объекта (языка и обучения ему): онтологический уровень, морфологический, структурный, функциональный, праксиологический.

Эти пять уровней охватывают все стороны объекта (онтологическую, гносеологическую, аксиологическую и праксиологическую), все связи и отношения (от феноменологических до информационно-энергетических).

Теоретическое знание, формируемое в процессе перехода с уровня на уровень, раскрывает логику развивающегося объекта: пять уровней анализа — это пять уровней абстракции, пять уровней знания о его сущности, а весь процесс движения анализа являет собой переход от сущности первого порядка к сущности (более глубо-

кой) второго порядка, от сущности второго порядка к сущности третьего порядка и так далее до бесконечности (т.е. каждый уровень выражает знание сущности того или иного порядка). У каждого уровня своя фокусировка, свой «разрез», своё измерение, свой масштаб, своя ипостась объекта, свой приоритет. Но, реализуя свою специфику, каждый уровень порождает потенции последующего, а их целокупность помогает человеческому познанию: 1) «схватить» объект в его наиболее существенных чертах, способствующих в конечном итоге пониманию сути, природы объекта, его специфической определённости (*differeinzia specifica*); 2) осознать мировоззренческие основания современной теоретической деятельности в их чрезвычайно важном значении для формирования целостной картины объекта (языка и обучения ему), осознать их принципиальную необходимость, ибо отсутствие таковой неизбежно ведет к упрощению, вульгаризации в интерпретации отдельных данных, полученных в ходе исследования, к невольному возрождению бихевиористских тенденций в дидактико-методической сфере, к возрождению модернизированных форм механистичности и т.д.

5. Пятиуровневая процедура системного анализа обеспечивает саморазвёртывание теоретического содержания: пять уровней — это пять уровней «разрастания содержания» (Гегель) теоретического знания до органического целого, и этот прирост совершается в процессе и через процесс раскрытия (осмысления) диалектически противоречивых связей и отношений между элементами в рамках целого и между этим последним и его элементами. Диалектика противоречия движет вперёд теоретическое содержание и обеспечивает превращение его в систему. Это даёт основания утверждать, что системный анализ есть инструмент выявления самодвижения содержания исследовательской мысли как эффективный ее атрибут.

6. Методологическим средством вычленения пяти уровней системного анализа является научный метод поступательно-

го восхождения познания от абстрактного (объект берётся отвлечённо в целом без установления его качественной определённости) к мысленно конкретному, метод, при помощи которого мышление усваивает конкретное, воспроизводя его как духовно конкретное (Гегель, Маркс).

Исследование вещи методом восхождения от абстрактного к конкретному, от менее развитого к более развитому от неполного нераскрытого к полному, раскрытому является ведущей формой диалектического развития мыслей, последовательного качественного их усложнения, которое (усложнение) является каждый раз новым уровнем познавательного восхождения, т.е. достигнутое на одном уровне знание выступает в качестве научной предпосылки для созидания, возникновения нового на другом, что, в принципе, исключает возможность разрыва со старым, но всемерно инициирует отрыв от него (системный принцип «отрыва без разрыва», по Мельникову).

Понятия, получаемые на каждом уровне (таксоны понятий), отражают в своих диалектически противоречивых связях как уровни становления системы категорий (теоретического образа объекта анализа), так и уровни системы постижения исследуемого объекта. Именно поэтому все пять уровней системного анализа могут быть отсечены друг от друга только в абстракции.

Метод восхождения от абстрактного к конкретному при осуществлении системного анализа оказывается определяющим научным методом как исследования объекта, так и изложения результатов этого последнего. Благодаря этому методу, системный анализ предстаёт как процесс, адекватно отражающий и фиксирующий одновременно и диалектику объекта, и диалектику мысли о нём (диалектику постижения объекта).

7. Уровневая процедура существования системного анализа, выявляя и учитывая взаимоотношения знания и заблуждения как огромную проблему теории познания, глубоко раскрывает объективную природу заблуждений, указывая каждый раз на нарушение правил системной методологии

как на источник их появления и постоянно педалируя в качестве методологического ориентира мысль: чтобы что-то понять, надо знать условия его истинности. В качестве иллюстрации к этому можно (и должно в порядке самокритики!) сослаться на статью [3], где автор, не утруждая себя необходимостью ни соблюдать правила системной методологии, ни глубоко вникать в диалектику возможного и действительного, легко-весно употребил (а точнее, — злоупотребил!) бытующий в дидактико-методической литературе стереотип определения цели как идеально представленного результата предстоящей деятельности. Следствием этого явилось снижение уровня научности, теоретичности текста указанной статьи: отождествив результат с целью, автор поставил следствие (результат) на место причины деятельности, нарушил, стало быть, диалектику причины-следствия (создал ситуацию, когда телегу ставят впереди лошади). Адекватное же понимание отношения между целью и результатом деятельности требует, во-первых, учёта диалектики возможного и действительного, согласно которой цель указывает не на результат, а лишь на возможность его реализации, актуализации в данных условиях (внешних и внутренних), и, во-вторых, соблюдения принципа триад системной методологии, требующего осмысливать отношение между целью и результатом не как прямое, но как опосредствованное целеосуществлением, т.е. процессом перевода возможного в реальное, действительное (цель-процесс-результат). Приведённого примера достаточно, чтобы утверждать, что компетентность и предвзятость не совместимы. Компетентная критика ориентирует учёного на осознание того, что его суждения и «приговоры» диктуются не личными предпочтениями, не личной неприязнью и не субъективистскими предвзятостями, но непреложными законами и интересами науки, которую он представляет и в сфере которой реализует свою творческую энергию. Но если предвзятость инерции традиционного мышления (или другие «идолы» заблуждений) всё же толкают учёного на сопротивление даже и за рубежом,

где сопротивление уже нелогично, ненаучно, то этот учёный уже *ipso facto*, в силу самого факта, перестал быть учёным. Так что системный анализ силой аргументов убеждает и принуждает по-новому видеть объект, мир.

8. Системный анализ является инструментом продуктивной реализации тенденций современной науки: тенденций к диалектизации, теоретизации и космизации.

Как инструмент диалектизации он помогает, во-первых, исследовать методико-педагогическую реальность в соответствии с универсальной логикой, объективной диалектикой, отражающей существующее положение вещей; во-вторых, позволяет исследовать объект (дидактико-методическую реальность) в его своеобразии, что обеспечивает воспроизведение в теоретическом знании специфической логики исследуемого объекта, исключая возможность появления в теории артефактов, редукционизма (когда произвольно, субъективистски исследователь объявляет некое свойство объекта сущностным, в то время как оно таковым не является) и отождествления этого последнего с таким познавательным средством как упрощение (отвлечение от всего объективно несущественного). С точки зрения роли системного анализа в диалектизации дидактико-методического мышления он может быть определён как диалектико-системный анализ.

Как инструмент теоретизации системный анализ передает мысль в её естественном, натуральном, непосредственном движении от одной субстанции (бытие объекта) к другой (сущность объекта), т.е. системный анализ создает «концептуальный мост» между бытием и сущностью объекта; делает возможным: во-первых, обнаружение того, что скрыто от поверхностного взгляда (и что, как известно, составляет содержание теоретического знания); во-вторых, осмысление самого процесса обнаружения в качестве особой методологической задачи, решение которой позволит рассматривать методологические предпосылки диалектико-методического исследования не как готовые положения,

относящиеся к иной области и там вырабатываемые, но как непосредственно подлежащие переосмыслению внутри самой дидактики (методики) в ходе развёртывания её собственных проблем; в-третьих, реализацию целостного проявления двух интенций мышления — эмпирической (она — исток системного анализа по уровневой «матрице») и теоретической (в конце объект рассматривается через призму «терминосистемы», порождённой по принципу «цепной реакции» в итоге и процессе системного анализа); в-четвёртых, признание того, что истина суть процесс (знание об объекте, обретая статус системной теории, не утрачивает исторической перспективы: теории обновляются через уточнение старых понятий и введение новых или разрушаются).

Как инструмент космозации системный анализ подводит дидактико-методическую мысль к признанию и пониманию проблемы онтологизации обучения как остроактуальной проблемы. Понятие онтологизации объёмнее и содержательнее понятия социализации. Если первое ориентирует методико-педагогическую мысль на решение задач возвращения человека в мировой контекст, мировую систему, т.е. к Жизни по законам Нравственности, по законам Живой Этики, то второе требует решение задач адаптации человека к условиям жизни в обществе, к его моральным догмам, продиктованным его идеологическими догмами.

9. Осуществляемый по уровневой «матрице» системный анализ органически сопрягается с понятием моделирования, с модельным представлением и реализацией полученного знания об объекте. Если системная модель — упрощённая модель, поскольку отражает сущность объекта упрощённо, но адекватно, то несистемная модель — редуцированная модель, ибо редуцирует сущность объекта и тем самым неадекватно представляет его, и как таковая, не позволяя сквозь себя увидеть, что в ней суть, она порождает иллюзию объекта. В этом её порокогенный смысл: принимая иллюзию за истину, можно далеко уйти от последней. В пространстве дидактико-

методической действительности сегодня доминируют, к сожалению, именно такие модели, они несут на себе печать эмпирической конструкции, эмпирического объединения произвольно выбранных единиц, превращающего модель в чисто описательный самоцельный формализм, ограничивающий свои функции узкой самоцельной картинностью и потому теряющий всякий смысл как теоретически, так и практически.

Формируя этико-экологическое (этико-философско-педагогическое) мышление как непреложную необходимость видеть объект адекватно, уровневая «матрица» осуществления системного анализа объекта (обучения) создаёт базу объективных знаний, необходимых и достаточных для компетентной критики, т.е. критики конструктивной, не допускающей «снятие» субъектного мира критикуемого, но приглашающей к творческому Поиску Истины в условиях ценностно-смысловой сопричастности друг другу в полном соответствии с доминантой «на лицо вне и независимо от меня», с доминантой на субъектность «Я» критикуемого, обрекающую этого последнего на уникальное мировоззрение, на уникальное понимание объекта, на уникальное суждение о нём. Следствие такой критики — духовный рост и автора, и оппонента, умножение их творческих потенциалов, что в целокупности обуславливает более глубокое проникновение в суть обсуждаемого, а также придаёт их теоретической деятельности достоинство духовно-теоретической деятельности, обязывающее обе стороны осмыслить тезис: познание объекта есть и познание самого себя или, иначе, — познание объекта есть самопознание субъекта, а участники научного диалога суть Собеседники, связанные единством цели поиска, но не единством понимания, неединообразным мнением. В такой атмосфере логика антагонирования заменяется логикой синергирования, пронизанной духом постоянного искания встреч с другим Лицом, Живым Собеседником по поиску Истины как источником умножения силы аргументов, исключая аргументы силы. Компетентная критика — это иску-

ство убеждать, а не осуждать, искусство безошибочно отличать конъюнктурно-товарную продукцию, скоропреходящие дидактико-методические построения, теории, которые безвозвратно канут в прошлое науки, от подлинных, которые уже вошли или ещё войдут в сокровищницу славного

былого нашей науки, которое (былое) необходимо понимать как историю дидактики (методики) в статусе подлинной науки и воспроизводить как основу эволюции дидактико-методической научно-теоретической мысли.

Литература

1. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. М., 1977.
2. Маркс К. Экономическая рукопись 1861–1863 / К. Маркс и Ф. Энгельс // Сочинения. Т. 48.
3. Невская В. И. Дидактический аспект современного урока иностранного языка в школе // Иностранные языки в школе. 1987. № 1.
4. Wagner F.: Die Manipulierung des Menschen durch Genwissenschaft, in: Menschenzüchtung, München, 1969.

V.I. Nevskaya

THE PERCEPTION OF SOME OBJECTIVE POSSIBILITIES OF THE SYSTEM ANALYSIS TO CREATE AN ADEQUATE THEORETICAL IMAGE OF THE INVESTIGATED OBJECT

The article is devoted to heuristic potentialities of the system analysis in setting, formulating and solving the research problems, purposes and tasks; to the correlation of the concepts “object-system”, “system-object”, “model-system”. The perception of these ideas is objectively necessary for the appropriate logical research.

Key words: *system analysis, level, procedure, model, criticism, competence, method, system, theory, methodology.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372(09)

В. Г. Безрогов

ПЕДАГОГИКА УЧЕНИЧЕСТВА В ТРАДИЦИОННОМ МИРЕ¹

В статье анализируется процесс зарождения и существования различных предшкольных типов обучения, складывавшихся в традиционных культурах, оказавших большое влияние на понимание сущности воспитания и обучения.

Ключевые слова: учитель, ученик, ученичество, учительство.

Отец и Сын (Взрослый и Ребенок), Учитель и Ученик, Правитель и Подданный (Царь и Раб), Любящий и Возлюбленный — таковы, вероятно, четыре самые основные парадигмы взаимоотношений человека с человеком, как в современности, так и в истории. В мифологии образ пары учитель — ученик составляет вторую сторону медали, если первой мы будем считать генеалогическое объяснение взаимодействий и взаимосвязи персонажей. Можно быть сыном, а можно — учеником. И для мифа это не всегда такие уж разные вещи...

Однако есть одно весьма серьезное отличие. В теме учитель-ученик гораздо сильнее присутствует сюжет убийства учеником учителя [2]. Есть, конечно, и мотив отце (матери) убийства, чаще — ненамеренного, случайного (неузнанный отец), но по отношению к учителям смертное с ними расставание встречается, вероятно, чаще. Хирон и Лин, оба учителя Геракла, погибают от его руки. Сигурд убивает Регина и Брюнхильду, своего учителя и наставницу. Иисуса убивают предательством Иуда и отречением Петр. В этом случае ситуация кардинально переосмыслена: нет двух учителей, есть один Учитель и его два ученика, раскаяние одного принято, а другого — нет. Ирландский младший современник (согласно легендарным хроникам) Иисуса Кухулин

сражается со своей наставницей Айфе и готов ее убить. Финн из ирландских сказаний убивает своего наставника-кудесника после обретения им магического знания, которое наставник скрывал от ученика.

Так мифология начинает осмыслять контраст ученика и учителя, который выступает противоположным вариантом их единению. Передача знания, традиции, истины — не только гармония, это и риск борьбы, риски, связанные с роком или неудачей. Передача традиции есть и чудо, и принуждение. Ученичество не свободно ни от первого, ни от второго. Но нет первого без второго, и нет второго — без первого. И нет ученичества без разрыва с учителем, без отлепления от него и противопоставления или, по крайней мере, противостояния ему. Преодолеть учителя своей любовью к нему, отбросить его учение положив как драгоценность на жертвенник алтаря, убить учителя, продолжить его дело, — все это близко друг другу как воплощение связи ученика с учителем. Один из корней амбивалентности ученика по отношению к учителю — противостояние попыткам подавить себя учителем. Пока еще есть чему учиться — любим, потом терпим, когда уже учиться нечему — бунтуем, уходим или убиваем. Тирания учителя — одна из причин выносимого ему смертного приго-

¹ Данная работа поддержана грантом РФНФ 11-06-00277а. Автор выражает глубокую благодарность проф., д-ру Й. Форстер, проф., д-ру М. Хайнеману и проф., д-ру Ю. Шлюмбу, общение с которыми стимулировало меня в работе над данной статьей.

вора (в прямом или переносном смысле). Почему учитель подавляет ученика? Прежде всего, вероятно, потому, что он его боится. Он видит в ученике отмену себя, лучшее, чем он, «издание человека», и это его отнюдь не только радует. Амбивалентности ученика симметрична амбивалентность учителя, «вымещающего» на ученике свои амбиции и чувство власти. Спасением нередко выступает возникающая между ними взаимная (или односторонняя) любовь.

Древний мир осуждает высвобождение из-под власти наставника. Средние века предусмотрительно ограничивают эту власть определенным временем (возрастом ребенка, сроком контракта с мастером). Везде создаются либо механизмы благополучного выхода учеников из-под власти учителя, либо идеологии прекрасного долга и пути вечного пребывания в учениках (вечные брахмачарьи в семьях индийских гуру, курс ламаистских или мусульманских наук сроком в 60 лет, ученичество у Христа на протяжении всей жизни, парадигмы узаконенного вытеснения учителей учениками в Новое время, в том числе знаменитая система германских университетов XX столетия, когда нельзя делать кандидатскую диссертацию в том университете, где защищен диплом, и нельзя остаться на работу в университете, где защитил диссертацию после аспирантуры, и т.д.). Амбивалентность, одно- и разноприродность учителя и ученика впервые воплощена, однако, в мифах различных народов мира, отразивших создание устойчивых пар или сообществ для обучения в племени на ранних этапах человеческой истории. В современной науке сложилось мнение о том, что институализированное, формальное обучение возможно лишь в обществах, владеющих письменностью. В них знание выведено за пределы семьи, рода и относительно стандартизировано. Этому знанию учат сознательно, и оно сознательно распространяется. Некоторые авторы даже считают, что термин «образование» в строгом смысле описывает именно такой педагогический процесс. В других же обществах, где нет письменности, нет соединенного с ней канонического для

историков педагогики типа передаваемого знания. Письменность логически соединяется с присутствием школы или «школоподобных» учреждений (school-like settings). Бесписьменные традиционные общества в таком случае теряют право на какую бы то ни было институализацию образования, поскольку подразумевается, что в их образовательных институтах, если бы они и были (случайно), все равно преподавать и передавать еще нечего, поскольку нет записываемых текстов, в данной системе представлений — основы любой школы. Д. Робертс и Ш. Акинсанья пишут, что в бесписьменных обществах мы встречаем только неформальное образование, скорее «инкультурацию», нежели собственно образование [22]. С. Даймонд противопоставляет внесемейное, жестко институализированное, и семейное, неформальное обучение. Он пишет о бесписьменных обществах: «Обучение в таких обществах включено в социализацию. То есть, обучение навыкам и отношениям не рационализировано функционально в особых институтах, оно проходит внутри сети персональных отношений, основывающейся на парадигме родства. Нет никаких учебных групп, отделенных от общества, временных, иерархически структурированных, управляемых функционально-безличностно. Нет и разработанных систем экзаменов, создающих и поддерживающих образовательную элиту. Формальные школы были бы в традиционных обществах столь же странны, как и тюрьмы» [7, р. 301]. Не вдаваясь в поиски аллюзий на М. Фуко, подчеркнем другое. Упомянутые авторы не считают нужным усложнять картину типов образовательных процессов. Или формальное, или неформальное. Формальное — школа, неформальное — семья. На мой взгляд, это некоторое упрощение картины, поскольку есть больше, чем два варианта организации образовательного процесса. Ученичество представляет один из промежуточных вариантов, вобравший в себя элементы и формального, и неформального обучения. Оно уже почти не связано сеткой родственных отношений учителя и учеников, имеет определенную «программу» пре-

подавания, но оно более подвижно, нежели школа, опирается на индивидуальные, а не на групповые отношения, менее регулярно, может прекращаться и возобновляться по желанию сторон. Синонимические отношения между терминами «формальное обучение», «школьное дело, школьное образование», «письменная грамотность» были поколеблены работами С. Скрибнер и М. Коула 1973–1981 гг., но и до сих пор все же встречается имплицитное соединение и подстановка одного на место другого [23]. Ф. Нииакиннасо пишет, что требуется не подставлять одно на место другого и не заменять «грамотность» школой, но тщательно смотреть, какие ресурсы применяют бесписьменные общества для исполнения в своей среде тех функций, которые в других обществах выполняют грамотность и письменная культура знания [19, р. 70]. Антропологи довольно долго считали, что в традиционных обществах есть социализация и инкультурация, но собственных школьных традиций в них нет, поскольку школьные образовательные практики есть достижение развитых индустриальных западных стран. Поскольку школа внедрялась колониальными властями, то она фигурировала в исследованиях по преимуществу как поле столкновения традиционной и западной культур, в результате чего первая гибла, не продолжаясь, а вторая не прививалась вовсе или прививалась очень поверхностно, не давая возможность обучившимся в ней выстроить адекватные западной культуре собственные биографические стратегии. Школа отбрасывала глубокую тень, в которой скрывались другие внесемейные формы организованного обучения, переходные от неформального к формальному обучению, за исключением такого явления как инициации. Инициация, с точки зрения приравнивания цивилизации к школе и письму, имеет серьезный недостаток: в ее процедурах фигурируют лишь устные тексты [12, р. 120]. Школа как центральный институт письменной культуры принадлежит, согласно Ж. Гуди, лишь обществам, обладающим такой культурой. Институализированное обучение появляется после того, как приня-

та письменность, а знания, города, социальные и политические структуры вырастают уже на этой основе [11, р. 204; 13; в том же ключе 20].

Более осторожные исследователи считают, что, вероятно, появление письменности и грамотности не отделено непереходимой пропастью от того, что было раньше. С точки зрения С. Скрибнер, М. Коула, Р. Финнеган, Б. Стрита, появление письменности способствует развитию предшествующих ей образовательных структур, переориентации способностей индивида. Данная теоретическая платформа говорит о технологии письма скорее как о средстве, нежели о демиурге. Культура формирует когнитивные навыки, и в этом участвует (или не участвует) письменность [4; 24; 8 и др.].

Попытки Коула и Скрибнер обнаружить школу как собственный институт бесписьменных обществ не удалось, и до сих пор в литературе идет обсуждение, было ли это обусловлено ограниченным количеством взятых ими для исследования обществ и материалов по ним, или все же это объективный вывод по такому типу общественного устройства и передачи информации от поколения к поколению как традиционное бесписьменное племенное общество. Однако в результате их исследований стало ясно, что не только грамотность не связана жестко и обязательно со школой, но и что формальное обучение не обязательно связано с институализированным обучением. Например, профессиональное внешкольное обучение моряков как в современных обществах Микронезии, так и в средневековой Европе является своего рода системным образованием неграмотных людей. Оно относится к формальному обучению, проходит в условиях, более организованных, нежели у подмастерьев. В структуре их обучения налицо теоретическое осмысление большого объема передаваемой информации, связанной с общим знанием моря, неба, ветров, с принципами постройки лодок, устройством парусов и хождением под ними, со всеми теми признаками постоянно меняющейся обстановки, которые характерны при нахождении на водной гла-

ди. Передаваемый материал дидактически обработан, следуя целям правильного распределения в памяти. Такое обучение уже не является частью обычной социализации и потому противоречит, в частности, выводам С. Даймонда. Далеко не все подростки даже в Меланезии обучаются подобному ремеслу. Далеко не со всеми обучение ему проходит успешно: есть освоившие морское дело и начавшие самостоятельно плавать, а есть и не освоившие, фактически — отсеявшиеся «двоечники». Если в современной западной школе обучение грамоте функционально необходимо, то каков тип того процесса, который — аналогично — приводит некоторых людей бесписьменных обществ к функциональной «грамоте» в тех или иных так же жизненно им необходимых областях? Отрицая принадлежность данного типа образовательной деятельности к отношениям «мастер — подмастерье», авторы, изучавшие микронезийцев и средневековых европейских моряков, не называют обучение моряков ученичеством. Думается, что если брать термин в широком смысле, учитывая принадлежность ему переходных между семьей и школой форм, то мы имеем дело именно с ученичеством в его развитом и усложненном варианте.

Традиционные общества, помимо вышеописанного «профессионального обучения», демонстрируют и другие виды неинституализированного или слабоинституализированного обучения. Одним из них выступает образование, получаемое членами различных тайных обществ и союзов, распространенных у бесписьменных племенных социумов. Основные данные по обучению в таких обществах «новичков» получены на основании уже более ста лет проводящихся исследований в западной Африке (племенные группы менде, ваи, кола, кпелле, крима и другие). Поэтому историко-теоретическое рассмотрение функционирования форм ученичества в бесписьменном мире неизбежно приобретает «африканский акцент».

Ранние исследователи, работавшие в африканских обществах в первой половине XX века, подчас называли то, что они

наблюдали, как «школу в буше». К такому выводу их приводили следующие факты: длительный период обучения (в разных племенных группах от двух до восьми лет); первое наставление включает серию тестов для определения индивидуальных различий учеников, их интересов и амбиций; содержание обучения достаточно широкое (искусства, ремесла, рассказы о жизни природы и племени, секреты животных, их повадки, следы, как на них нападать; игры и виды спорта, законы и традиции племени). Все обучение проходит в специально отведенном месте леса в каждом из подразделений племени. Завершается все демонстрацией полученных навыков и знаний, которая может длиться день или больше, а затем представители вождя и старейшин еще раз экзаменуют новичка, проверяя его физические, умственные и моральные данные. Сложность учебного плана; формализованность образования; вербализм обучения во время целого ряда «устных уроков», проходящих наравне с практикой; сложность финального экзамена дали возможность некоторым ученым говорить о школе в традиционном бесписьменном обществе. Другие предпочитают говорить о передаче специализированного знания, не присваивая ему ни термина «ученичество», ни термина «школа» [17; 16; 10; 18]. Д. Лэнси показал, что в Либерии при обучении молодых перед вхождением в тайный союз учителя отчетливо отделены от обучающихся, используется механическое запоминание и другие элементы школьных технологий [15; 14]. Правда, в отличие от школ западного типа большее внимание уделяется не наблюдению и подражанию, но исполнению, оцениванию, мотивированию. Ключевые характеристики двух типов обучения, таким образом, согласно Д. Лэнси, сходны, хотя социальное обучение в «школах в буше» поставлено лучше, поскольку чрезвычайно важно исполнение человеком своих обязанностей и ролей в этом статусно ориентированном племенном обществе (взрослый мужчина исполняет, например, роли умелого работника, члена совета племени, лекаря) [14, p. 267, 270]. Однако, У. Мерфи, проводя

еще более детальный анализ на тех же территориях, что и Д. Лэнси, избегает все же говорить о школьном характере тех институтов, которые были реконструированы, не хочет называть их даже «школами в буше». Мерфи уточнил, что обучение длится четыре года. Предметы изучения включают в себя историю, медицину, яды, эзотерический язык; тайны пола и умения, связанные с его реализацией; сельскохозяйственные умения и навыки плетения корзин, циновок, гамаков. История, медицина, тайный язык составляют собой особые знания успешно прошедшего обучение, он должен их охранять от проникновения чужаков, в чем он перед началом всего обучения дает клятву хранить в тайне все, ему переданное. Тайный характер обучения уже не свидетельствует в пользу школы.

В некоторых обществах традиционного типа обучение тайному знанию будущих членов секретных сообществ стоит ближе не к профессиональному, но к общемировоззренческому ученичеству, хотя тоже имеет ряд «школьных» черт. В восточной Африке в племенах луба (Заир) существует тайное общество, прием в которое не зависит от родственных отношений. Обучение иерархизировано самим «планом ученичества». В отличие, например, от племен йоруба, где инициация в культ, связанный с профессиональной деятельностью гадателей, отделена от обучения этой деятельности, которое может ей воспоследовать, а может и нет, в Заире обучение включено в инициацию, связанную с вступлением в элитное тайное общество, члены которого хранят традицию и занимаются предсказаниями. Определен предварительный («нулевой») этап и семь основных уровней обучения. Доступ к каждому последующему существует лишь в результате освоения предыдущего. Предварительным этапом является прохождение обрядов пубертата, которые включают в себя основные мифы (схематически), обучение ритуалам и сексуальным практикам. Дальнейшая инициация является платной, причем ее цена очень высока и требует привлечения ресурсов многих людей. Каждый этап (и даже подэтап) инициации требует

отдельной оплаты. Затраты компенсируются приобретением символического капитала, когда власть и престиж члена элитарного общества начинают «работать» на него вне зависимости от степени утилитарности полученного при многоступенчатой инициации знания. На первом из основных этапов посвящаемый исповедуется во всех своих прошлых грехах и секретах, дает клятву верности обществу. Каждый последующий этап посвящен одной или двум сферам знания: религии, истории, словесности (корпусу сказаний), географии и т.д. Второй этап посвящен символам и богам. Общее число богов примерно 80. Третий — тайному знаковому языку, используемому для отправки различных посланий на дереве или коре; медицине (используется тот же язык знаков и символов, помогающий излечению); географии. Последняя состоит в изучении макета окружающих территорий порядка 300 кв. км, на котором обозначены реки, резиденции духов и вождей. Макет находится на стене хижины, где проходит третий этап инициации. Ученика в конце третьего этапа вопрошают о том, где находится резиденция того или другого вождя, где какая река течет, на какую территорию власть какого духа распространяется. Четвертый этап посвящен знанию традиции, иерархии; обучаемый на себе испытывает права и обязанности иерархии, поскольку уже занимает в ней не последнее место. Прохождение четвертого этапа сообщает иницируемому уже достаточно важный статус в иерархии. Он изучает «книгу символов», комплекс их значений и основной объем традиции. Важность и сложность этапа определили его деление на несколько суб-стадий. Содержание трех последующих этапов инициации сильно засекречено и оказалось недоступным исследователям, поскольку они не смогли встретить ни одного живого информанта, заявившего, что ему удалось подняться выше четвертого этапа [25; 21; 6]. Изошренная мнемотехника была вызвана соединением бесписьменного характера общества и наличием канонического содержания, передаваемого всем вступающим в тайное общество.

В данном случае мы видим вариант институализированного ученичества с более или менее четко определенным учебным планом, ученичества, похожего на путь взрослого человека, вступавшего в новоевропейскую эпоху в одно из тайных религиозно-философских обществ (франкмасонов, розенкрейцеров и т.д.). Посчитать такую систему школой, мне кажется, вряд ли можно. Поскольку обучение шло тайно, не предполагало прохождения всеми всех ступеней, могло прерываться и возобновляться, имело довольно аморфную группу «преподавателей», не организованную в структурную единицу, то ему было далеко до школьного типа передачи образовательной информации. Со школой такую систему роднит организация учеников в иерархически распределенные и структурированные учебные группы, не имеющие явного и единственного персонального наставника и руководителя; а также система экзаменов, создаваемых и принимаемых элитой общества, экзаменов, открывающих путь в своего рода элиту лубанского общества. Направление к школе от воспитания в семье и роде не единственное направление развития образовательных систем традиционного общества.

Исследования Ж. Гуди, проведенные на материалах по северной Гане (Ло Дагаа), дали ему возможность построить теоретическую модель приобретения знания обучающимися в такого рода обществе. Гуди выделяет три типа приобретения знания: а) практический путь, б) с помощью традиции и в) т.н. «спиритуальный». Второй тип для него — путь школы. Гуди считает аналогией школе отделение учеников от общества на определенное время, ведущую роль языка в обучении, внесение изменений при обучении наряду с копирующим повторением [11]. Практическое и спиритуальное обучение оставлено Гуди за скобками обсуждения «школьного вопроса», в этих типах обучения наиболее ярко проявляется парадигма внешкольного ученичества. Практическое обучение хорошо встроено в ученичество будущих и даже уже теперешних профессионалов, а спиритуальное

есть, по сути, ученичество мировоззренческого типа, протекающее в специфической атмосфере, направленной на возникновение «встречи» индивидуального наставника со своим учеником. Школа как технология и институт постепенно занимает нишу, где обучение наиболее массово, а содержание наиболее стандартизировано, где нет ни специализации, ни философского углубления. Чем более стандартизировано содержание передаваемого, чем шире аудитория, которой его необходимо сообщить, чем больше стабильны условия существования, позволяющие выделить время и место для постоянных занятий, тем ближе данный вариант обучения к рождению школы. Ученичество продолжает исполнять «штучный заказ»: обучение конкретным навыкам конкретного человека, приобщение ученика к высшему знанию общемировоззренческого свойства. Роль ученичества как инструмента обучения традиции, дополнительного к семье, постепенно передается «школоподобным» институтам (например, монашеским или философским общинам и кружкам), а затем образует сегмент школьной образовательной технологии.

Таким образом, традиционные общества ставят перед исследователем традиции ученичества такие вопросы как соотношение ученичества и школы с письменной и бесписьменной культурами, а внутри них — с формальным и неформальным, институализированным и неинституализированным образованием. Уже на материалах традиционных бесписьменных обществ становится ясна несвязанность формализации и институциональности образования. Можно предположить наличие следующих вариантов их соотношения: неформальное неинституализированное обучение (в племени или в семье, если не считать семью образовательным институтом), формальное неинституализированное обучение (ряд рассмотренных нами в данной статье обществ), неформальное институализированное обучение (мало распространенная, но встречающаяся форма, например, в буддийских или христианских монастырях в системе отношений послушников-учеников с мона-

хами-наставниками), формальное институализированное обучение (обычная для нас форма школьного образования). Ученичество в одном случае может выглядеть как полуформализованное, а в другом — как неформализованное обучение.

Термин «неформальное обучение» отражает его отработку на материалах бесписьменных обществ. Неформализованное обучение видели частью инкультурации и социализации. Прежде всего высвечивались такие характерные для неформализованного обучения признаки как партикулярность, контекстуальность, наблюдение, подражание. Партикулярность выводилась из осуществления обучения в семье или в группе сверстников, из неотделенности содержания обучения от личности учителя, когда ожидания от его наставления связаны прежде всего с ним самим, с его идентификацией, а не с содержанием передаваемого; в связи со всем этим считались перемешанными интеллектуальная и эмоциональная стороны обучения. Контекстуализация обозначала объединение педагогического действия и контекста, в котором оно протекает, включенность учителя и ученика в непосредственное существование (функционирование) того, что изучается. По всей видимости, из данной особенности неформализованного обучения вывели М. Фортс и М. Мид свои тройственные его определения. Неформализованное обучение состоит, по М. Фортсу, из мимесиса, идентификации, кооперации, а по М. Мид, из имитации, идентификации, эмпатии [9]. Из контекстуализации вытекает также непосредственная вовлеченность ученика в жизнь его учителя (-лей).

На основе изучения тайных обществ и специфических для отдельных сегментов племенного общества ритуалов антропологи стали рассматривать вместо «простой социализации» «передачу специализированного знания». Возникло понятие «формализованное обучение в традиционных бесписьменных обществах». В него, однако, изначально были вчитаны ключевые характеристики школьного образования индустриальных стран. Считается, что по-

строение данного типа образования опирается на исполнение целей трансляции тех навыков и форм знания, тех ценностей и отношений, которые признаны в обществе стоящими специальной передачи большому числу представителей следующего поколения. Программированность называется корневым признаком формализованного обучения.

Деконтекстуализация, отделенность от повседневной жизни формулируется антропологами образования как второй основной признак, конституирующий формализованное обучение. Учитель отделен от ученика, педагогическое действие от реального контекста (учебный показ, часто лишь словесный), ученик — от контекста, от действия, от самого себя. Ученик отделяется от дома, помещается под власть другого человека, вовлекается в стандартизированную деятельность и систематизированные процедуры. Обучение становится центром деятельности. Правила и слова как механизм обучения начинают значить больше, чем наглядная демонстрация. При формализованном обучении специфическую ценность приобретает язык обучения, в связи с чем вопросы грамотности выступают на первый план. Иногда даже вводится специальный язык обучения (пали, греческий, латынь, английский, русский и т. д.).

Последующее в истории древних цивилизаций объединение формализованного и институализированного обучения породило среди исследователей дебаты по поводу их связи. Институализация в образовании связывается с решением проблемы индоктринации и селекции при осуществлении контроля за передачей специализированного знания, операциональных и ментальных возможностей. Институт школы становится институтом государства или социальной группы. «Школяры» гораздо более резко вырываются из привычного контекста и вынуждены разделять ценности искусственно созданного учреждения. Ученики и учителя подчиняются правилам, санкционированным не профессиональными группами, а политической властью. Эти конвенции и уставы образуют границу не

между формализованным и неформализованным образованием, а между школой и всем остальным обществом. Обучение в школе создает свой собственный мир, находящийся вне повседневной реальности.

Сходные черты школьной организации и технологии с устройством и процедурой инициации повлекли за собой попытки найти и определить границу между ними. Оказалось, что помимо того, что проведение такой границы проблематично само по себе, многие сообщества, на материале которых и надо было бы вырабатывать определение инициации и сравнивать его с определением школы, демонстрируют сложные варианты инициационного обучения, в которых используются как технологии инициации как таковой, так и технологии школы. В самых общих чертах крайние точки спектра выглядят следующим образом.

Инициация связана с ритуалами, церемониями, наставлениями, в результате которых проходящий через них становится взрослым человеком определенного пола, адептом культа, членом секты, общества, особой группы или объявляется удовлетворяющим определенным предписанным стандартам или кодексу. Содержание инициационного знания (обучения) часто полностью известно очень немногим, но, с другой стороны, в определенное время оно «выплескивается» на молодняк. Особая сложность анализа образовательной компоненты инициации заключается, на мой взгляд, в том, что в ней слиты воедино обучение, воспитание, ритуальное преобразование личности, социальное, религиозное и физическое (физиологическое) развитие иницируемого.

Школьная технология обозначает одновременно как формализованное, так и институализированное обучение, порядки и содержание которого известны многим и обычно открыты для ознакомления. Ученичество, будучи неинституализированным, но формализованным обучением и воспитанием, располагается где-то между инициацией и школой.

Если в связи с типами обучения традиционные общества поставили вопросы о соотношении формализованного, не-

формализованного, институализированного, неинституализированного обучения, то в связи с получаемым в результате обучения типом знания этнологи выделяют обычно три: практическое, специализированное и «спиритуальное» [5].

Практическими познаниями в традиционном племенном обществе владеют все, этот род знания ничем не ограничен и приобретает обычно посредством неформализованного обучения. Среда его приобретения — дом или группа сверстников. Приобретается оно с помощью опыта, участия в происходящих событиях и т.п. Это своего рода «базовая информация», необходимая каждому члену данного общества для функционирования в качестве такового, в качестве обычного, среднего, «нормального» человека. В индустриальных и постиндустриальных обществах функцию передатчика и «имплантатора» общезначимой и по идее практической информации в детей исполняет также и «общеобразовательная» школа, поскольку функционирования в таком качестве семьи и «общины» (локального сообщества) становится недостаточно.

Специализированное, необщее знание обычно защищено определенными барьерами. Его как власть, богатство, собственность, условия принадлежности к определенной группе, техническое требование для возможности действия, накапливают и запасают в качестве «валюты» отдельные индивиды, профессиональные группы, общественные и государственные институты. Доступ ограничен цензом квалификационным, образовательным, статусным или каким-либо другим, хотя из знания могут и не делать как бы особенно большого секрета, но его передача, использование и применение все равно создают некоторые барьеры. Такое знание приобретает по преимуществу с помощью ученичества как вне школы, так и в ее рамках.

Духовное, или спиритуальное знание представляет собой род знания, который не так часто выделяют в классификациях в силу его значительной непохожести на остальные виды знания. Это знание не только приходит к индивиду неформали-

зованным путем, но чем дальше от традиционных обществ, тем оно все больше видится как приобретаемое человеком вне каких-либо общественных институтов, поскольку поступает от сверхъестественных сил, духовных сущностей и других источников, которые мыслятся контролирующими возможность открыть человеку секреты Вселенной, смыслы ее существования и т.п. Человек часто приобретает подобное знание в святилище, в лесу, в обстановке, которая никак не может быть названа «учебной», например, при пробуждении ото сна. Происходит это в самые разные часы дня и ночи, в различные периоды сложных личностных состояний. Видение, транс, сон выступают каналами получения такого рода знания. Попытки институализирования его получения сталкиваются с серьезными трудностями. Такое знание часто считается визионерским, и обучение ему осуществляется, например, в поздних бесписьменных обществах при изучении особого рода магической и визионерской словесности, ассоциируемой в нашем понимании с поэтическим искусством. Свидетельства такого рода обучения спиритуальному знанию сохранились в материалах многих традиций, например, в домусульманской арабской поэзии (поэт как волхв и предсказатель). Они же имеются в архаических пластах древнеирландских эпических сказаний. Составитель первой редакции «Похищения Быка из Куальнге» (VII–VIII вв. н.э.) настолько хотел придать особый характер «древности» своему эпическому повествованию, что вывел в нем даже женский персонаж, обучавшийся у особых наставников в далекой стране высокому поэтическому искусству, дающему возможность предсказаний. Королева Медб задает вопросы женщине-поэту: «Откуда ты идешь?», — спросила Медб.

«Из Альбиона. Там обучалась поэтическому искусству (*filidecht*)», — ответила дева. «Владеешь ли ты искусством прорицания (*imbas forosnai* = «знанием, которое освещает»)»?». «Да, конечно», — сказала дева. [26; цит. по 3, с. 183]. В раннесредневековой Ирландии мы видим попытку канонизации поэтического искусства и институализации сословия, которое им владело. Дело вплотную подошло к возникновению школы, однако, тайный характер знания поэтов-филидов и наличие в обучении ему ряда экзотических и «немассовых» приемов не позволил ей появиться, хотя знание о наличии античных школ в Средиземноморье в ранней Ирландии имелось [1]. «Школами» стали называть определенные направления, разработанные внутри класса поэтов. Спиритуальное знание в силу ограниченности числа его получателей и особенностей методов приобретения не соответствовало в раннесредневековой Ирландии школьной технологии обучения.

Итак, мы видим, что альтернатив племенной инициации было в истории педагогических традиций несколько. Формализованное обучение еще не означало обучения, институализированного в школе. Школа не была единственной педагогической технологией за пределами семьи. Внешкольные образовательные технологии, зародившись в отдаленной древности, продолжая определять жизнь традиционных обществ и сегодня, сохраняются в виде ученичества и в обществах индустриального и постиндустриального типа. Не учитывать их невозможно даже в современной школе, не говоря уже о системе высшего образования, где отношения «мастер» — «подмастерье» особенно ярки. В широком же смысле слова ученичество сопровождает человека всю его долгую и разнообразную жизнь и историю.

Литература

1. Безрогов В. Г. В тени христианизации: античность и ирландская педагогическая традиция // Европейская педагогика от Античности до Нового времени. Ч. I. М., 1994. С. 73–84.
2. Калыгин В. П. О визионерском знании древнеирландских филидов // Язык: теория, история, типология. М., 2000.
3. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление: психологический очерк. М., 1977.

4. Akinnaso F.N. Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies // *Comparative Studies in Society and History*, 34:1, 1992. P.81–82.
5. Burton W.F.P. Luba Religion and Magic in Custom and Belief. Tervuren, 1961.
6. Diamond S. Epilogue // Wax M.L.; Diamond S.; and F.O. Gearing, eds. *Anthropological Perspectives on Education*. N.Y., 1971.
7. Finnegan R. *Literacy and Orality: Studies in the Technology of Communication*. Oxford, 1988.
8. Fortes M. Social and Psychological Aspects of Education in Taleland // Middleton J., ed. *From Child to Adult: Studies in the Anthropology of Education*. N.Y., 1970; Mead M. *Continuities in Cultural Evolution*. New Haven, 1964.
9. Fulton R.M. The Political Structures and Functions of Poro in Kpelle Society // *Africa*, 74, 1972. P.1218–1233.
10. Goody J. Alternative Paths to Knowledge in Oral and Literate Cultures // Tannen D., ed. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, 1982.
11. Goody J. *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge, 1977. P.51; Idem. *Thought and Writing* // Gellner E., ed. *Soviet and Western Anthropology*. L., 1980.
12. Goody J. *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge, 1986.
13. Lancy D.F. Becoming a Blacksmith in Gbarngasuakwelle // *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 1980. P.266–274.
14. Lancy D.F. The Social Organization of Learning: Initiation Rituals and Public Schools // *Human Organization*, 34, 1975. P.457–468.
15. Little K.L. The Political Function of the Poro // *Africa*, 35, 1965. P.349–365; 36, 1966. P.62–71.
16. Little K.L. The Role of the Secret Society in Cultural Specialization // *American Anthropologist*, 51, 1949. P.199–212.
17. Murphy W.P. Secret Knowledge as Property and Power in Kpelle Society: Elders versus Youth // *Africa*, 50, 1980. P.193–207.
18. Niyi Akinnaso F. Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies // *Comparative Studies in Society and History*, 34:1, 1992. P.70.
19. Ong W. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. L., 1982.
20. Reefer T.Q. *The Rainbow and the Kings. A History of the Luba Empire to 1891*. Berkeley, 1981.
21. Roberts J.I. & S.K-Akinsanya, eds. *Educational Patterns and Cultural Configurations. The anthropology of education*. N.Y., 1976.
22. Scribner S. & M. Cole. Cognitive Consequences of Formal and Informal Education // *Science*, 182, 1973. P.553–559; Idem. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, 1981.
23. Street B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, 1984.
24. Studstill J.D. Education in a Luba Secret Society // *Anthropology and Education Quarterly*, 10:2, 1979. P.67–79.
25. Táin Bó Cuálge. Recension I. Ed. C. O’Rahilly. Dublin, 1976. Ll.42–50.
26. Watkins M.H. The West African ‘Bush’ School // *American Journal of Sociology*, 48, 1943. P.666–675.

V.G. Bezrogov
THE PEDAGOGY OF APPRENTICESHIP
IN THE TRADITIONAL WORLD

The article deals with the evolution and existence of preschool types of training that appeared in traditional cultures and which influenced the perception of the essence of teaching and upbringing.

Key words: *a teacher, a pupil, apprenticeship, teaching*

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ДОМИНАНТЫ
СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВЗРОСЛЫХ В ЭПОХУ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ
ПЕРИОДА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX —
НАЧАЛА XX ВЕКА**

Статья посвящена исследованию ценностно-смысловых доминант, обусловивших социальные и педагогические механизмы становления системы общего образования взрослых в эпоху модернизации России. Выявлена аксиология процесса демократизации образования, предопределившая социальные механизмы становления системы общего образования взрослых. В соответствии с тремя уровнями (ценностно-мировоззренческим, теоретико-концептуальным, процессуально-технологическим) проведен анализ ценностно-смысловых доминант отечественной педагогики, обусловивших собственно педагогические механизмы становления системы общего образования взрослых.

***Ключевые слова:** система общего образования взрослых, демократизация образования, принципы организации системы общего образования взрослых, ценностно-смысловые доминанты становления системы общего образования взрослых, социальные и педагогические механизмы становления системы общего образования взрослых.*

В середине XIX столетия Россия приступила к осуществлению реформ, которые вошли в историю как Великие реформы. Отмена крепостного права, реформы местного самоуправления (земская реформа и реформа городского самоуправления), судебная, военные реформы, реформа образования (начального, среднего, университетского), существенные изменения в финансовой системе и организации промышленности, внутренней и внешней торговле — все они в своей совокупности составляли фундаментальный модернизационный проект, выстроенный как система взаимосвязанных и продуманных преобразований, призванных кардинально обновить российское государство, придать ему импульс к конструктивному развитию.

Рассматривая модернизационные процессы в России второй половины XIX — начала XX века сквозь призму историко-педагогической проблематики общего образования взрослых, представляется важным выявить идейные доминанты, определившие ценностно-смысловую основу

изучаемого феномена и как следствие обусловившие социально-педагогические механизмы его становления и развития.

Осмысливая социокультурные аспекты модернизации России, невозможно уйти от проблемы демократизации образования, которая на протяжении второй половины XIX — начала XX века находилась в центре общественно-педагогического внимания. Важнейшей детерминантой, обусловившей столь пристальное внимание общественно-педагогических сил к постановке и решению этой проблемы, выступило четкое понимание того, что образование, доступное для всех, — это не только демократическое требование и необходимый элемент в развитии гражданского общества в модернизируемой России, но и важнейший ресурс прогрессивного социокультурного, социально-экономического преобразования страны.

Для того чтобы претендовать на объективное исследование процессов демократизации общего образования взрослых в исследуемую эпоху, необходимо обратиться

непосредственно к содержательным характеристикам понятия «демократизация образования», которое, несмотря на довольно долгое время своего лексического существования, предметом серьезного теоретического осмысления стало лишь в современной педагогической науке [4]. Однако было бы несправедливым абсолютизировать это положение. Сущностную смысловую характеристику понятия «демократизация образования» вскрыл П. Ф. Каптерев, выделяя характерные черты третьего, общественного, периода развития русской педагогики: «Совершилась демократизация образования: устранена сословность образования, в средние и высшие школы допускаются все... Seriously поставлен вопрос о введении всеобщего обучения народа» [2, с. 745]. Очевидно, что выдающийся русский педагог акцентировал такую фундаментальную демократическую ценность, как равенство, которое «в истинном его значении, синонимично определению демократии» (Дж. Дьюи). В этой связи смысл демократизации образования видится, прежде всего, в том, чтобы обеспечить каждого члена общества равными возможностями в области образования, выраженными в его доступности, т.е. независимости от социального и имущественного ценза, бесплатности, обязательности.

В логике сказанного вполне объяснимым становится достаточно активное внимание педагогической общественности дореволюционной России к принципам организации системы общего образования взрослых, которые, как показало исследование, изначально формулировались как демократические по своей сущности.

Одним из первых, кто обратился к этой проблеме, был В. И. Чарнолуский. Обосновывая общественную значимость образования взрослых и в этой связи определяя его статус как «особой» отрасли «общественного хозяйства», он в качестве генерального выделяет принцип «полной и безусловной бесплатности» общественных образовательных и просветительных учреждений. «Только при условии такой полной бесплатности между просветитель-

ным учреждением и нуждающимся в его услугах, действительно, не будет никаких преград...» [7, с. 91]. Введение элемента платности, продолжает В. И. Чарнолуский, «накладывает свою печать на общий уклад просветительного учреждения и в корне противоречит основному принципу, что знание и образование являются общечеловеческим достоянием и не должны превращаться в руках общественных учреждений в предмет купли и продажи» [Там же].

Введение учреждений общего образования взрослых в статус «общественных» выдвигало и вопрос, связанный с определением прав граждан в этой области. Исходя из концептуального тезиса о том, что система общественной организации образования должна основываться на полном равенстве граждан как в смысле права на образование, так и в смысле возможности фактически осуществить это право, В. И. Чарнолуский относительно учреждений общего образования взрослых сформулировал «один общий принципиальный» ответ: «... чтобы двери каждого общественного просветительного учреждения были одинаково широко раскрыты перед всеми без исключения желающими им пользоваться, чтобы на пути к этому пользованию не выдвигалось ни сословных, ни вероисповедных, ни половых, ни имущественных и никаких других ограничений, чтобы, одним словом, всем без исключения гражданам страны было в этом отношении обеспечено полное правовое равенство» [Там же, с. 93].

В органичной связи с этим принципом стоял принцип «обслуживания общественными просветительными учреждениями потребностей всего населения», который В. И. Чарнолуский считал «самым элементарным» с точки зрения социальной справедливости, хотя этот принцип он утверждал в то время, когда в России строго «охранялись» социальные ограничения в области образования, культивировался нелепый взгляд на ненужность образования женщин, существовало сословное неравенство для желающих получать знания.

Право каждой личности на образование

отражал еще целый ряд организационных принципов, история становления которых связана с личностями авторитетных ученых (В. П. Вахтеров, В. И. Чарнолуцкий, С. О. Серополко, Е. Н. Медынский), демократично-ориентированными представителями земских собраний, дискуссионными обсуждениями на съездах, совещаниях и т. п. Речь идет в первую очередь о принципах планомерности, систематичности, районной организации образовательных и культурно-просветительных учреждений.

Особое место в ряду организационных принципов системы общего образования взрослых с точки зрения права на образование занимал принцип «общественности», получивший теоретическое осмысление в педагогических концепциях В. И. Чарнолуцкого и С. О. Серополко. Его особенность связана с «процедурно-процессуальной» (А. В. Калачев) трактовкой демократии, выраженной такими демократическими ценностями, как справедливость, сотрудничество, солидарность, равноправное участие в управлении и принятии решений в интересах большинства. Без реализации в образовании этих ценностей невозможно достичь одной из главных целей демократизации образования — помочь личности стать не только неповторимой индивидуальностью, но и полноценным общественным существом [1, с. 49].

Напомним, что одной из приоритетных в земской реформе провозглашалась задача интеграции значительной массы крестьянского населения в общественную жизнь, вовлечение в участие общественными делами, формирования элементарных навыков общественной самодеятельности, пробуждения чувства социальной ответственности и инициативности. Как представлялось ведущим педагогам-теоретикам, одной из школ «общественного» развития человека должны были стать учреждения общего образования взрослых, в которых вследствие их статуса (общественные), а также особенностей их субъекта (взрослый обучающийся) могли создаваться благоприятные возможности для проявления активности и инициативности учащихся не только

в учебной, но и непосредственно управленческо-организаторской деятельности, что, в свою очередь, способствовало учету разнообразных познавательных и культурных запросов и потребностей взрослых. В этом, на наш взгляд, и заключался основной смысл принципа «общественности», провозглашающего идею широкого и активного включения населения в деятельность и управление учреждениями общего образования взрослых. «Только такое участие, — писал В. И. Чарнолуцкий, — способно оградить учреждение от развращающего бюрократизма, помочь учреждению всегда держаться на уровне развивающихся общественных потребностей и обеспечить полное, нормальное их удовлетворение» [7, с. 95].

В интерпретации С. О. Серополко принцип «общественности» заключал в себе не только методологическое, но, прежде всего, важное практическое значение, поскольку претворение его в жизнь являлось само по себе настолько сильным «культурным началом», что «предохраняло от духовного разложения» то дело, которое построено на принципе самоуправления: «Только то учреждение прочно и жизненно, которое зиждется на принципе общественности. Только этот принцип, по нашему глубокому убеждению, может укрепить культурное начинание» [3, с. 52]. Удивительно, но столь актуальная для современной педагогической науки и общественной практики проблема активного включения субъектов образования в процессы самоуправления нашла достаточно продуктивное решение в теории и практике образования взрослых в пореформенной России, выразив себя в принципе «общественности».

Таким образом, демократизация образования, включая в себя две важнейших фундаментальных ценности как равенство, доступности образования и равноправное участие субъектов в управлении и организации образованием (самоуправление), выступила той ключевой ценностно-смысловой доминантой, которая обуславливала формирование, прежде всего, социальных механизмов становления системы обще-

го образования взрослых в России второй половины XIX — начала XX века. Значимо то, что теоретико-методологическое основание реализации этих механизмов составляли целенаправленно осмысленные в контексте сущностных характеристик образования взрослых как общественной системы принципы организации образовательных и культурно-просветительных учреждений для взрослых, изначально формулируемые в логике демократических ценностей.

Однако рассмотрение демократизации образования с точки зрения реализации комплекса образовательных прав личности является лишь одним из аспектов этой многогранной проблемы. Демократизация образования охватывает широкий спектр педагогических вопросов, в контексте которых с учетом уровня их представленности (теоретико-методологический, практико-ориентированный) формулируются цели, задачи, формы, методы, средства воспитания и обучения. В этой связи правомерным представляется выделение аксиологических доминант, которые сформировались в отечественной педагогике второй половины XIX — начала XX века под влиянием демократических идеалов и ценностей и которые обуславливали *собственно педагогические механизмы* становления системы общего образования взрослых.

Следуя логике концептуальной схемы анализа гуманистической традиции в отечественной педагогике исследователя Н. П. Юдиной, содержание аксиологических доминант представим тремя взаимообусловленными уровнями: ценностно-мировоззренческим (система ценностей и идеалов образования человека), теоретико-концептуальным (представления о сущности образования, его целях, задачах), процессуально-технологическим (дидактические механизмы образования человека) [9].

На ценностно-мировоззренческом уровне аксиологические доминанты формулировались вокруг концепта «человек», встроенного в диады: «человек-жизнь», «человек-общество», «человек-образо-

вание» [8]. В рамках первой диады формулировались этико-педагогические ценности, созданные категориями «человек» и «жизнь», отражающие поиски прогрессивно-ориентированной интеллектуальной элиты второй половины XIX века (В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Ф. М. Достоевский, Н. И. Пирогов, Д. И. Писарев, Л. Н. Толстой, Н. Г. Чернышевский, Н. В. Шелгунов и многие др.) идеала человека меняющегося социума. Содержательно они были представлены личностными и гражданскими характеристиками человека: нравственность, совесть, самоотречение, самосовершенствование, духовность, служение, патриотизм, воля, гражданский и общественный долг, труд.

Однако резкий переход российского общества от аграрного к индустриальному типу экономики, и как результат быстрая капитализация общественных отношений определили значимость научных поисков внутри антиномии «человек-общество». «Перед общественным сознанием остро встал вопрос о характере отношений между человеком и обществом, о свободе и ответственности человека» [8, с. 190]. В результате формулировались ценности, которые отражали требования к человеку, прежде всего, со стороны социально-экономической «максимы» эпохи: ответственность, долг, активность, мобильность, профессионализм, инициативность, творчество. Все это выдвигало на первый план взаимоотношение «человек-образование», где осмысливались назначение, цели, задачи, дидактические механизмы образовательных институтов, которые по глубокому убеждению многих ученых-гуманистов эпохи второй половины XIX — начала XX века (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, С. Н. Дурьлин, П. Ф. Каптерев, С. О. Серополко, Е. Н. Медынский, М. М. Рубинштейн, К. Д. Ушинский, В. И. Чарнолуский и многие др.) представляли собой не только педагогическую (в плане развития человека), но и государственно-общественную ценность.

Теоретико-концептуальный уровень ценностно-смысловых доминант отечественной педагогики второй полови-

ны XIX — начала XX века отражен совокупностью многообразных, вариативных по своему содержательному составу идей и концепций, представляющих авторские позиции ученых по наиболее ключевым вопросам отечественного образования. К таковым следует отнести вопросы, связанные с осмыслением сущностных педагогических характеристик образования, его целей, задач. Важно то, что результаты концептуального осмысления этих вопросов, оформленные впоследствии чаще всего в общетеоретические положения, находили свое «частное» преломление в различных сферах образования: дошкольной, школьной, профессиональной, высшей. Не исключением становилась и система общего образования взрослых, где общетеоретические положения осмысливались в контексте специфических особенностей этого образования, задаваемых в первую очередь ее субъектом, взрослым, а также составом его учреждений, в который входили разнообразные по своему типу, организационной структуре, целевой направленности и содержательной деятельности образовательные и культурно-просветительные учреждения.

Итак, в консолидированном виде эти положения, принявшие на себя статус ценностно-смысловых, но уже относительно сферы общего образования взрослых, можно представить в виде следующего содержания:

- признание образования взрослых (по терминологии педагогики начала XX века — внешкольного образования) в качестве самостоятельной, объективно-необходимой сферы народного образования;
- акцентирование общественного характера образования взрослых; образование взрослого населения составляет «общественную обязанность, которая должна осуществляться органами общественного управления на общественные средства»;
- перевод сущности образования взрослых в плоскость «всестороннего гармоничного развития личности», охватывающего «все стороны человеческого Я»;

- понимание образования взрослых как продолжающегося всю жизнь процесса, не имеющего законченного характера;
- выделение развивающей направленности учреждений общего образования взрослых;
- направленность учреждений общего образования взрослых на удовлетворение индивидуальных запросов и потребностей личности;
- подчеркивание доминантной активно-деятельностной позиции взрослого обучающегося в учебно-познавательном процессе;
- ориентация на субъект-субъектные отношения, построенные на уважении личности взрослого обучающегося как носителя индивидуального жизненного, социального и практического опыта.

Представленные положения обладали высокой методологической ценностью и в плане определения вектора поисков ответов на вопросы дидактического характера (процессуально-технологический уровень ценностно-смысловых доминант). Интенсивно развивающиеся образовательные учреждения для взрослых, в первую очередь воскресно-вечерние школы, неизбежно диктовали совершенно новую для отечественной науки проблематику содержания, методов, средств обучения взрослых.

В период второй половины XIX — начала XX века логика дидактического поиска обозначенной проблематики структурировалась в контексте двух фундаментальных идей отечественной педагогики — идеи развивающего влияния обучения на личность обучающегося и идеи народности.

То, что образовательные учреждения для взрослых должны иметь развивающую направленность, убежденно доказывал в своей статье, являющейся первой в отечественной педагогике научной работой по проблеме образования взрослых, К. Д. Ушинский [6]. Важно, указывал великий ученый, не «передавать» ученику те или иные знания, но «развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания... Обладая такой умственной силой, ... чело-

век будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого школьного учения... Главная задача воскресной школы состоит в том, чтобы пробудить умственные способности учеников к самостоятельности и сообщить им привычку к ней...» [6, с. 65].

Обозначенная в ключе развивающей направленности обучения дидактическая проблематика требовала своего антропологического обоснования, более того, оно неизбежно актуализировалось спецификой образования взрослых, в котором, как уже отмечалось, взрослый впервые в отечественной образовательной практике предстал в качестве субъекта педагогических воздействий. Однако, несмотря на очевидные достижения возрастной психологии, физиологии, экспериментальной педагогики, утверждавших в отечественной науке второй половины XIX — начала XX века антропоориентированные тенденции, взрослый как субъект обучения оставался вне поля исследовательского внимания ученых. Вплоть до начала XX века единственным «научным» критерием, на который ориентировались педагоги воскресных школ в определении содержательно-процессуальных элементов процесса обучения, что, впрочем, определяло и организационную структуру образовательного учреждения, была степень грамотности обучающихся; в зависимости от уровня умений читать и писать их разделяли на грамотных, малограмотных и неграмотных. В такой «исследовательской» позиции взрослый учащийся оставался достаточно продолжительное время. Лишь только в конце 20 — начале 30-х годов XX века в отечественной науке начали определяться научные подходы психологического исследования личности взрослых, в частности, осуществляемые под руководством профессора К. Н. Корнилова [5].

Вместе с тем нельзя игнорировать влияния на дидактические поиски в области обучения взрослых тех теоретических идей, которые нарабатывались теоретиками, методистами в области школьного образования. Результаты фундаментального

исследования образовательного процесса (П. Ф. Каптерев), формулируемые новые методические идеи, «существо» которых заключалось в стремлении «к такому построению и изложению учебного материала, которое стимулировало бы самостоятельную познавательную деятельность ученика», обнаружившиеся в ходе дискуссий достоинства и ограничения формальной и материальной теории образования, обоснование «предметного обучения» (Н. Ф. Чехов) и «предметного метода» (В. П. Вахтеров), идеи, формулируемые «новой педагогией» (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, С. Н. Дурылин), — все это, безусловно, аксиологически обогащало дидактику обучения взрослых, составляя ее теоретическую базу.

И в этом плане образовательные учреждения для взрослых, в силу обстоятельств, которыми не располагали государственные образовательные учреждения дореволюционной России (общественный и частный статус учреждений образования взрослых и как следствие отсутствие жестких надзорных регламентаций, «неутолимые» стремления обучающихся к знанию, бескорыстная, нравственно-мотивированная деятельность педагогов) напоминали скорее педагогические лаборатории, в которых осуществлялось творческое осмысление и преломление теоретических идей в практику педагогического процесса.

В условиях постоянного взаимодействия и диалога между педагогами, педагогами и обучающимися (включение учащихся в состав педагогических советов), непрерывного наблюдения за педагогическим процессом с последующей его рефлексией (обсуждения, педагогические дневники, годовые отчеты), тщательного изучения материалов эмпирических исследований (практиковалось систематическое анкетирование учащихся воскресных школ) постепенно формулировались подходы, определяющие специфику дидактического взаимодействия субъектов общего образования взрослых. В качестве ведущих принципов проектирования содержания учебных программ устанавливались следу-

ющие: связь обучения с жизненно-практическим пространством и опытом взрослых обучающихся (идея народности), ориентация на познавательные запросы учащихся, акцентирование практической составляющей в содержании учебного предмета, внимание на воспитательное воздействие программы. В выборе методов обучения предпочтение отдавалось наглядным, активным («больше действовать и высказываться»), исследовательским, эвристическим. Особый акцент ставился на организацию самостоятельной поисковой работы и включение взрослых учащихся в творческо-развивающую деятельность. При этом огромное внимание уделялось организации образовательно-развивающего пространства с непременным присутствием в нем школьной библиотеки, музея наглядных пособий, лабораторий и т.п.

Проведенный в логике обозначенной схемы достаточно пунктирный анализ аксиологического пространства отечественной педагогики позволяет вместе с тем выделить те существенные ценностно-смысловые доминанты, которые обуславливали *собственно педагогические механизмы* становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX — начала XX века. Таковыми следует признать:

- этико-педагогические ценности, созданные категориями «человек», «жизнь», «общество», «образование», в совокупности представляющие идеал образования человека и ценность образования как общественного, социокультурного и педагогического института;
- совокупность формулируемых в отечественной педагогике второй половины XIX — начала XX века концептуальных идей, связанных с осмыслением сущностных характеристик образования, его целей, задач, «частное» преломление которых позволяло определить статус, назначение, специфические особенности общего образования взрослых;
- обозначающаяся логика дидактического поиска содержательно-процессуальной проблематики педагогического процесса

общего образования взрослых, которая будучи введенная в контекст идей развивающей направленности обучения и народности, обнаруживала подходы, определяющие специфику проектирования основных дидактических элементов.

Итак, исследование процесса становления системы общего образования взрослых в контексте модернизационных преобразований второй половины XIX — начала XX века позволило обнаружить в качестве ценностно-смысловой доминанты процессы демократизации образования, имманентно диктующих в качестве приоритетных равные права и возможности личности в получении образования. Значимым представляется то, что получающие в контексте модернизации свое развитие демократические процессы в образовании обеспечили направленность внимания педагогической общественности и теоретиков на разработку принципов организации системы общего образования взрослых, выступивших исходным методологическим основанием для практической постановки образовательных и культурно-просветительных учреждений для взрослых.

Дальнейшее исследование процесса демократизации образования, но уже с точки зрения разработки теоретико-педагогических вопросов, привело к обнаружению ценностно-смысловых доминант, обуславливающих *собственно педагогические механизмы становления системы общего образования взрослых*. Проведенный анализ содержания аксиологического пространства отечественной педагогики второй половины XIX — начала XX века в соответствии с тремя взаимообусловленными уровнями — ценностно-мировозренческим, теоретико-концептуальным, процессуально-технологическим позволил выявить доминирующие, в смысле определения педагогических основ становления системы общего образования взрослых, ценностно-смысловые доминанты, которыми выступили: этико-педагогические ценности, обуславливающие содержание образовательного идеала; совокупность концептуальных идей о сущности, целях,

задачах образования и обозначавшаяся в контексте идеи развивающей направленности обучения и народности логика дидактического поиска, обнаружившая наличие специфичных подходов к проектированию процесса обучения взрослых.

Литература

1. Калачев А. В. Идея демократического образования // Историко-педагогический ежегодник. Вып. 20. / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2009.
2. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Изд. 2-е, пересмотр. и доп. Пг. : тип. В. Безобразов и К, 1915.
3. Серополко С. О. Внешкольное образование : сб. ст. М., 1912.
4. См.: Дежникова Н. С. Пути демократизации школы // Педагогика. 1991. № 12 ; Калачев А. В. Идея демократического образования // Историко-педагогический ежегодник. Вып. 20. / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2009. С. 47–58 ; Корнетов Г. Б. Становление и сущность демократической педагогики : монография. М. : АСОУ, 2008 ; Фруммин И. Д. Теория и практика демократического образования : дис. д-ра пед. наук. СПб., 2001 и др.
5. См.: Корнилов К. Н. Психологическое обоснование методов работы и методов изучения взрослых. М., 1927 ; Корнилов К. Н. Психология взрослых. М., 1931.
6. Ушинский К. Д. Воскресные школы (письмо в провинцию) // Педагогические соч. : сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. Т. 2.
7. Чарнолуцкий В. И. Основные вопросы внешкольного образования в России // Русская школа. 1908. № 10.
8. Юдина Н. П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике : учеб. пособие. Хабаровск, 2006.
9. Юдина Н. П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации. М. ; Хабаровск : Хабар. гос. пед. ун-т, 2001.

A.V. Dukhavneva

VALUE-NOTIONAL DOMINANTS OF THE FORMATION OF GENERAL ADULT EDUCATION SYSTEM IN THE ERA OF MODERNIZATION OF RUSSIA IN THE LATE XIXth - THE EARLY XXth CENTURIES

This article is devoted to the study of value-notional dominants which determined the social and pedagogic formation mechanisms of General Adult Education system in the era of modernization of Russia. The axiology of the democratization of education that predetermined the social mechanisms of General Adult Education system formation has been revealed.

Value-notional dominants of national pedagogy determining the actual pedagogical formation mechanism for the General Adult Education system have been analyzed according to three (value- worldview, theoretical-conceptual, procedural-technological) levels.

Key words: *General Adult Education system, democratization of education, principles of General Adult Education system organization, value-notional dominants of General Adult Education formation, social and pedagogical mechanisms of General Adult Education system formation.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.3/5

А. А. Вербицкий, О. Н. Мачехина

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: РЕСУРСНО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

Статья посвящена актуальной проблеме: разработке программы развития современной школы с опорой на ресурсно-контекстный подход. Описаны методика и результаты выявления ресурсов развития школы — актуальных и потенциальных, их оценки учителями. Показано, что такие ресурсы могут служить основой разработки программы развития школы.

Ключевые слова: стратегия и программа развития школы, ресурсно-контекстный подход, ресурсы развития образовательного учреждения.

О стратегии и программе развития школы

Одним из главных условий повышения эффективности деятельности школы является организация образовательного процесса на основе научно обоснованной стратегии и программы ее развития (В. С. Лазарев, М. В. Левит, В. М. Лизинский, А. М. Моисеев, М. М. Поташник, К. М. Ушаков и др.). Такая программа может рассматриваться, с одной стороны, как действенный инструмент, обеспечивающий переход школьного сообщества в новое качественное состояние, а с другой — как инструмент, обеспечивающий управление этим переходом. Программу развития школы можно рассматривать как проект системного реформирования деятельности образовательного учреждения.

Реформирование образования требует сущностных изменений во всех звеньях педагогической системы, а значит, в ней самой как целостности: ценностях, целях и результатах обучения и воспитания; содержании образования; педагогической деятельности учителя; учебно-познавательной деятельности учащихся; в информационно-технологическом обеспечении образовательного процесса; школьной образовательной среде; отношениях с внешней средой — се-

мьей, социальным окружением города или деревни, своей национально-культурной общностью, производственными предприятиями, средствами массовой информации, учреждениями культуры, отдыха и спорта, страной и миром; необходимости качественно более высокого уровня ресурсного обеспечения результативной деятельности системы общего среднего образования: финансового, материально-технического, организационного, кадрового [3].

Под стратегией подразумевается выбор образовательным учреждением ключевых направлений своего развития с постановкой глобальной цели и дальнейшей разработкой программы ее достижения. Результатом выбора траектории развития должно явиться повышение эффективности всех видов деятельности, которая осуществляется в образовательном учреждении — обучающей, воспитывающей, развивающей, валеологической. В условиях конкуренции между образовательными учреждениями важно спроектировать свою неповторимую траекторию, наполнить выбранный путь таким содержанием, которое даст возможность всем участникам образовательного сообщества реализовать свой потенциал.

Стратегия определяется с учетом конкурентной позиции образовательного уч-

реждения в данной зоне деятельности и перспектив развития этой зоны с учетом ресурсов, которыми располагает школа. Очевидно, что при разработке и реализации стратегии и программы развития школы необходимо опираться не только на здравый смысл и интуицию разработчиков, но, прежде всего, на ту или иную педагогическую или психолого-педагогическую теорию, концепцию, подход. В качестве такого подхода мы выбрали ресурсно-контекстный подход.

Ресурсно-контекстный подход

Ресурсно-контекстный подход к разработке стратегии и программы развития школы связан с выявлением, анализом и ранжированием имеющихся в его арсенале средств достижения поставленных целей и решения соответствующих задач. Средства, позволяющие с помощью определенных преобразований получить желаемый результат, выступают ресурсом инноваций. Использование реально имеющихся ресурсов в контексте задач развития образовательного учреждения в выбранном направлении принципиально отличает данный подход от широко распространенного проблемно-целевого.

В обосновании ресурсно-контекстного подхода мы опираемся на методологию и теорию контекстного обучения (образования), разрабатываемые в течение более тридцати лет в научно-педагогической школе А. А. Вербицкого. Источниками теории и технологий контекстного обучения являются: 1) деятельностьная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике; 2) теоретическое обобщение с этих позиций многообразного опыта инновационного обучения; 3) понимание и учет в проектировании и реализации содержания образования и образовательного процесса смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов практической и будущей профессиональной деятельности обучающегося на процесс и результаты его познавательной деятельности [1].

Контекст — это система отраженных

в сознании человека внутренних и внешних факторов и условий его поведения и деятельности в конкретных ситуациях. Внутренний контекст составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека, а внешний — социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка [2].

Изначально контекстный подход разрабатывался в нашей стране как средство методологической рефлексии образовательного процесса и конструирования наиболее адекватных социальным условиям и психологическим закономерностям обучения учебно-развивающих практик. С его помощью возможно привести и в теорию, и в эксперимент конкретные способы и приемы реализации принципа системности, чье важнейшее значение для современной науки общепризнанно [2]. В. Г. Калашников добавляет: «Внешний контекст (или системно-средовой контекст) — объективная реальность, где смысловое содержание определяется объективными законами, системой взаимосвязей элементов предметного и социального мира объективной реальности, которые создают тот внешний контекст, который в значительной степени влияет на субъективную реальность человека» [7, с. 22].

В работах ряда авторов обоснована правомерность представления об образовательном учреждении как совокупном или коллективном субъекте обучения и воспитания. С этих позиций целесообразно рассматривать социальные качества, обуславливающие возможности взаимодействия различных субъектов инноваций: личностей, школы как коллективного субъекта, профессионально-педагогического сообщества (Г. И. Герасимов, Л. И. Новикова, А. Л. Никифоров, Л. В. Илюхина и др.).

Внутренний и внешний контексты образовательного учреждения

Школе как совокупному субъекту образовательной активности также присущи внутренний и внешний контексты деятельности. Частью *внутреннего контекста*

являются ресурсы развития — в широком смысле все средства, используемые для реализации основных функций школы: обучения, воспитания и развития обучающихся, сохранения и укрепления здоровья всех членов образовательного сообщества. Другая часть — условия, в которых осуществляется образовательная деятельность: личностный и профессиональный потенциал педагогического коллектива и администрации, качество контингента школьников, состояние здоровья обучающихся и сотрудников, система управления школой, состояние школьного здания, и др.

К *внешнему контексту* относится нормативный, задаваемый программными документами государственных органов управления образованием, по которому осуществляется деятельность школы. Это, прежде всего, Закон РФ «Об образовании» в действующей редакции, «Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы»; «Национальная доктрина образования в Российской Федерации»; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и др. Важными для разработки программы развития являются также документы стратегического характера регионального уровня.

Кроме того, на жизнедеятельность образовательного учреждения влияет множество других контекстов: политический, финансово-экономический, культурно-исторический, религиозный, национальный, территориальный, климатический и инновационно-педагогический.

Все внутренние и внешние контексты динамично взаимодействуют, сталкиваются друг с другом в каждый момент времени, порождая ситуации развития. При этом нормативный контекст как составляющая общего внешнего контекста деятельности образовательного учреждения не случайно поставлен на первое место. Документы, которые регламентируют деятельность школы, подчас не только определяют траекторию развития образовательного учреждения, но и существенно её ограничивают.

Остановимся на внутреннем контексте, частью которого являются актуальные

и потенциальные ресурсы развития. *Актуальные ресурсы* — это комплекс средств, реально используемых для решения поставленных школой задач и воспринимаемых большинством представителей коллектива школы как хорошо освоенные и необходимые для качественной профессионально-педагогической деятельности. *Потенциальные ресурсы* — комплекс средств, номинально имеющихся в школе, но либо не используемых часто и активно, либо не используемых никогда и не воспринимаемых как нечто необходимое и удобное.

Исследование ресурсов развития школы

С использованием разработанного нами опросника «Ресурсы развития школы» мы выявили двадцать ресурсов. В исследовании, начавшемся в мае 2010 года, принимают участие более двадцати образовательных учреждений г. Москвы: средние общеобразовательные школы, школы с углублённым изучением ряда предметов, центры образования, гимназии. В последнее время к ним подключились образовательные холдинги — комплекс «детский сад + школа» или «несколько детских садов + несколько школ».

Диагностический опросник «Ресурсы развития школы» позволяет выявить ресурсы перехода образовательного учреждения из режима функционирования в режим развития и реализации современных направлений модернизации образования, таких как мобильность образовательной системы, научная обоснованность, индивидуальность и вариативность ее технологий, непрерывность образования и его адаптивность к динамично изменяющимся условиям жизни и потребностям общества, адресность и доступность образовательных услуг.

При разработке опросника мы использовали известную методику «SWOT-анализ» — матрицу качественного стратегического анализа. SWOT — это аббревиатура начальных букв английских слов: Strengths — силы; Weaknesses —

слабости; Opportunities — возможности; Threats — угрозы. Таким образом, SWOT-анализ направлен на определение сильных и слабых сторон предприятия, а также возможностей и угроз, исходящих из его ближайшего окружения (внешней среды).

Первоначально SWOT-анализ был основан на выявлении и структурировании знаний о текущей ситуации и тенденциях ее развития. Именно эта характеристика легла в основу нашего опросника «Ресурсы развития школы». В аналоговой методике «SWOT-анализ» на основании последовательного рассмотрения выявленных факторов принимаются решения по корректировке целей и стратегий предприятия (корпоративных, продуктовых, ресурсных, функциональных, управленческих), которые, в свою очередь, определяют ключевые моменты организации деятельности. Про-

цедура проведения SWOT-анализа в общем виде сводится к заполнению матрицы, в которой отражаются и затем сопоставляются сильные и слабые стороны предприятия, а также возможности и угрозы рынка. Это сопоставление позволяет чётко определить, какие шаги могут быть предприняты для развития компании и на какие проблемы необходимо обратить особое внимание.

На основании проведённой в сентябре 2009 года серии дискуссионных семинаров для учителей и руководителей московских школ сотрудниками психологической службы школы № 3 г. Москвы были описаны 16 ресурсов. Затем в ходе изучения положений теории контекстного образования были описаны ещё четыре ресурса. Полученные в результате двадцать ресурсов развития образовательного учреждения представлены в таблице.

Ресурсы развития образовательного учреждения

Номер ресурса	Ресурсы развития школы	Описание
1	Внешние ресурсы	Гармоничное и эффективное выстраивание взаимодействия с различными внешними сообществами, в том числе профессиональными, деятельность которых оказывает влияние на повышение качества учебно-воспитательного процесса
2	Технологическая готовность	Способность учителя технологизировать собственную деятельность по построению образовательного процесса на основании изучения, освоения и активного использования принципов открытости, проблематизации и целеполагания в деятельности
3	Информационно-коммуникационные технологии в школе	Активное использование компьютерного парка и разнообразных устройств хранения и передачи информации
4	Инновационные программно-методические материалы	Экспериментальная апробация и оформление новых методических и технологических разработок учителей в транслируемый продукт и его регулярное использование в педагогической деятельности для достижения высоких образовательных результатов в процессе трансформации классно-урочной формы в иные формы организации учебно-воспитательного процесса
5	Использование системы мотивационных стимулов в повышении квалификации	Разработка и апробация комплекса мотивационных стимулов к осуществлению различных видов профессиональной деятельности членов педагогического коллектива и постоянная рефлексия влияния их использования на эффективность процесса повышения квалификации
6	Сопровождение образовательного процесса	Взаимодействие двух и более субъектов в образовательном процессе на основании обеспечения условий для принятия решения, влияющего на осуществление той или иной деятельности.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Продолжение

Номер ресурса	Ресурсы развития школы	Описание
7	Оптимизация образовательного процесса	Достижение оптимального соответствия затрат времени на педагогическую деятельность и получаемого качества образования. Позволяет минимизировать затраты времени учителя и администрации школы на разработку рабочих учебных программ, календарно-тематическое планирование, организацию контрольно-оценочных действий педагога и учащихся с одновременным повышением ее эффективности.
8	Оптимизация кадровых ресурсов	Анализ ситуации или условий, обуславливающих эффективные результаты деятельности опытных учителей и поиск форм деятельности через моделирование условий для создания такого же эффективного результата у молодых специалистов.
9	Наличие команды профессионалов	Высокий уровень развития профессиональной компетентности (ключевые, базовые, предметные компетенции) у более чем 70 % представителей школьной команды. Соотнесение личных целей и задач с процессом развития коллег и образовательного учреждения в целом на основании представления о достижении цели как командной установки
10	Корпоративная культура	Комплекс норм, ценностей и принципов деятельности, разделяемый большинством членов образовательного сообщества школы, реализация которого способствует оптимизации и гармонизации деятельности коллектива и каждого его представителя
11	Активное информационное взаимодействие	Сотрудничество членов педагогического коллектива, основанное на активном использовании во внутреннем информационном пространстве школы разнообразных устройств хранения и передачи информации
12	Психологический климат организации	Интегральная характеристика системы межличностных отношений в коллективе, отражающая комплекс решающих психологических условий, которые либо обеспечивают, либо препятствуют успешному протеканию процессов группообразования и личностного развития
13	Мотивационная готовность педагогических кадров к развитию	Разработка и активное использование на профессиональном управленческом уровне индивидуального комплекса мотивационных стимулов к всестороннему личностному и профессиональному развитию всех членов педагогического коллектива.
14	Набор образовательных услуг	Реальная возможность выбора образовательных услуг как обязательных, так и дополнительных для обучающихся и их родителей, приносящего позитивный результат в обучающей и воспитывающей деятельности
15	Дистанционные формы обучения и повышения квалификации	Накопление с обязательной стартовой и промежуточной рефлексией базы методов и форм организации дистанционного обучения и воспитания (акцент на экранный тип восприятия информации обучающимися) и планирование их использования в образовательном пространстве школы; участие в работе дистанционных семинаров и конференций профессиональной психолого-педагогической направленности
16	Технологизация образовательного процесса	Это управляемое образование, которое начинается с диагностики и заканчивается получением запланированного качественного результата и повторяющегося при следовании разработанному алгоритму

Номер ресурса	Ресурсы развития школы	Описание
117	Выстраивание образовательного процесса на основе выявления внутреннего контекста и освоения внешнего контекста	Выявление с помощью разработанного диагностического инструментария внутреннего контекста участников данного образовательного сообщества и определение наиболее значимых для субъектного профессионального и творческого развития и саморазвития ситуаций внешнего контекста. Моделирование на основании результатов диагностики учебного и воспитательного процесса
118	Детско-взрослая общность в пространстве школы	Активное совместное участие триады «учитель-ученик-родитель» в образовательном процессе. Например, реализация в урочном и внеурочном пространстве технологии проектирования, учебного исследования, творческих мастерских, ролевых игр и т.д.
119	Профессиональное взаимодействие учителя(ей) во внутреннем и внешнем образовательном сообществе	Взаимодействие в процессе осуществления обучающей, воспитывающей, развивающей и сопровождающей деятельности учителя с педагогическими и непедагогическими работниками как собственно школы (внутреннее сообщество), так и сотрудниками окружных, городских, региональных, федеральных и международных образовательных учреждений (внешнее сообщество) для получения и апробации опыта решения профессионально- педагогических задач
220	Создание инновационного методического пространства в школе для развития профессионализма учителя	Активный перевод новаторских разработок учителей, воспитателей, администрации, непедагогических работников школы в инновационный режим, то есть режим трансляции и апробации за пределами авторского, новаторского пространства

Выявленные ресурсы подразделяются нами на актуальные и потенциальные, на основе гармоничного сочетания которых можно определить стратегию деятельности школы. Для этого по результатам проведения опроса в педагогическом коллективе составляются «Рекомендации по использованию выявленных ресурсов образовательного учреждения». Данный документ соответствует принятой в классическом менеджменте форме «Резюме для руководства». Это короткий текст, краткое изложение сути более объемного документа или нескольких документов. Информация в нем представляется в виде, позволяющем быстро понять основные моменты без изучения большого количества информации и принять управленческое решение о целесообразности разработки программы развития образовательного учреждения (школы).

Как правило, резюме для руководства содержит краткую формулировку проблемы или предложения (детали которых описаны в большом количестве документов),

краткий анализ и основные выводы. «Рекомендации по использованию выявленных ресурсов образовательного учреждения» содержат данные, отражающие реальную картину имеющихся в арсенале образовательного учреждения ресурсов — актуальных и потенциальных; их краткое описание и анализ наиболее эффективных ресурсов.

По результатам проведенного анализа формулируются концептуальные положения, которые могут стать основой разработки стратегии деятельности школы. Как правило, предлагаются две концепции — основная и дополнительная. Первой может быть концепция педагогического сопровождения личности, которая предполагает разработку основной части программы развития, призванной определить стратегическое и тактическое планирование деятельности образовательного сообщества данной школы. Дополнительной может выступить концепция непрерывного педагогического образования для школьных работников.

Оценка школами выявленных ресурсов развития

В период с мая 2010 по август 2012 года мы проводили опрос в двадцати пяти школах Москвы, направленный на оценку выявленных ресурсов развития школы. Обобщенно некоторые основные результаты опроса выглядят следующим образом.

1. Ресурс «Технологизация образовательного процесса» выбрали все двадцать пять школ или 100 % участников опроса. Причем во всех школах этот ресурс обозначен как актуальный.

2. Чаще всего этот актуальный ресурс объединяется с такими потенциальными ресурсами, как «Оптимизация кадровых ресурсов», «Дистанционные формы обучения и повышения квалификации», «Активное информационное взаимодействие в образовательном пространстве школы и за её пределами», «Технологическая готовность участников образовательного сообщества школы к реализации компетентного подхода», «Мотивационная готовность педагогических кадров к личностному и профессиональному развитию», «Детско-взрослая общность в пространстве школы». Возникает вопрос, почему педагогические коллективы относят эти ресурсы к потенциальным, то есть к тем, которые номинально имеются в школе, но мало или никогда не используются и не воспринимаются как ресурсы.

3. Ресурс «Дистанционные формы обучения и повышения квалификации» определен как потенциальный в семнадцати школах, что составило 68 % опрошенных. Видимо, при достаточно хорошей технической оснащённости московских школ не все учителя готовы реально использовать все ТСО, несмотря на то что прошли обучение на специализированных курсах.

4. Ресурс «Активное информационное взаимодействие в образовательном пространстве школы и за её пределами» также был определен как потенциальный в семнадцати школах из двадцати пяти, что также составило 68 %. Этот ресурс означает

сотрудничество членов педагогического коллектива, основанное на активном использовании во внутреннем информационном пространстве школы разнообразных устройств хранения и передачи информации. Можно говорить о пересечении здесь таких составляющих внешнего контекста, как финансово-экономический и инновационно-педагогический, т.е. достаточной материальной базы и компетентности учителей в сфере реального и опосредованного общения и взаимодействия.

В одной из московских гимназий выявлено оптимальное сочетание ресурсов: актуальные ресурсы «Технологизация образовательного процесса» и «Профессиональное взаимодействие учителя (ей) во внутреннем и внешнем образовательном сообществе» плюс потенциальные ресурсы «Активное информационное взаимодействие в образовательном пространстве школы и за её пределами» и «Информационно-коммуникационные технологии в школе». Это позволило разработать программу развития «Создание единой образовательной информационной среды — условие развития современной московской гимназии».

По результатам проведённого исследования нами подготовлены рекомендации по использованию выявленных ресурсов образовательного учреждения для разработки программы развития школы. Поскольку комбинация ресурсов, как правило, не повторяется в разных образовательных учреждениях, такая программа является индивидуальной для каждого из них и обуславливает неповторимость траектории её деятельности в режиме развития.

Разработка программы развития каждого образовательного учреждения с опорой на ресурсно-контекстный подход позволяет с большой долей уверенности прогнозировать повышение эффективности деятельности педагогического коллектива, что, вероятно, приведёт и к повышению качества образования.

Литература

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш. шк., 1991. 214 с.
2. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М. : Логос, 2010. 304 с.
3. Вербицкий А. А., Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании. // Педагогика. 2009. № 2. С. 12–18.
4. Герасимов Г. И., Илюхина Л. В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. Ростов н/Д: Логос, 1999. 136 с.
5. Ильенко Л. П. Программа развития общеобразовательного учреждения. М. : АРКТИ, 2004. 127 с.
6. Каменский А. М. Программа развития образовательного учреждения: новые подходы к составлению и реализации // Завуч. 2006. № 6. С. 73–89.
7. Контекстный подход в психологии, педагогике и менеджменте : межвуз. сб. науч. тр. / науч. ред. А. А. Вербицкий, отв. ред. В. Г. Калашников. М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. 198 с.
8. Лазарев В. С. Системное развитие школы. 2-е изд., стер. М. : Пед. об-во России, 2003. 302 с.
9. Лазарев В. С., Поташник М. М. Как разработать программу развития школы : метод. рекомендации. М. : Новая школа, 1993.
10. Левит М. В. Как сделать хорошую школу?! : практикоориентирован. пособие по проектированию и управлению школой. М. : Центр «Пед. поиск», 2000. Ч. 1. 160 с.
11. Лизинский В. М. Ресурсный подход в управлении развитием школы. М., 2006. С. 106–108.
12. Модуль «Программа развития — стратегический документ школы» / под общ. ред. А. М. Моисеева, рук. проекта Е. Н. Шимутина. М. : Вердана, 2007.
13. Новикова Л. И., Кулешова И. В. Воспитательное пространство: опыт и размышления // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается / под ред. Л. И. Новиковой, Р. Б. Вендровской, В. А. Караковского. М. : НИИ Теории образования и педагогики РАО, 1996. С. 195–202.
14. Паутов В. Программа развития — стратегический документ школы // Управление школой. 2008. № 11.
15. Скворцова Г. И. О программе развития и образовательной программе // Справочник руководителя образовательного учреждения. Варианты образовательных программ и программ развития. М. : Центр «Школьная книга», 2010.
16. Ушаков, К. М. Ресурсы управления школьной организацией. М., 2000. С. 118–122.

A.A. Verbitskiy, O.N. Machehina

WORKING OUT SCHOOL DEVELOPMENT PROGRAMME: RESOURCE-CONTEXTUAL APPROACH

The article touches upon a very acute problem: the process of working out a modern school development programme based on the resource-contextual approach. The article contains the technique and the results of identifying school development resources – actual and potential, their estimation by teachers. It is shown that such resources can serve a basis for the process of working out the school development programme.

Key words: *strategy and the programme of school development, resource- contextual approach, school development resources.*

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

В данной статье рассмотрены сущностные характеристики здоровьесозидающего потенциала личности, представлена его векторная модель и раскрыты механизмы формирования здоровьесозидающего потенциала личности. Особое внимание авторы уделяют обоснованию взаимосвязи между здоровьесозидающим потенциалом личности и её эмоциональной культурой. В контексте своего исследования они определяют структуру эмоциональной культуры личности и описывают систему показателей, характеризующих уровень её сформированности у человека.

Ключевые слова: *здоровье, здоровьесозидающий потенциал, валеологическая установка, метакогнитивные способности, аффективная самооатрибуция, векторная модель здоровьесозидающего потенциала личности, эмоциональная культура.*

Современные социально-экономические условия порождают нарастание стрессового давления (как биологического, так и социального характера) на человека. Субъективно это давление и связанная с ним фрустрация важнейших телесных, психических и экзистенциальных потребностей переживается как определенное негативное психоэмоциональное состояние, переходящее от конкретных эмоций к устойчивому настроению вплоть до эмоционального выгорания и связанной с этим депрессии. При этом современная западная культура не предлагает человеку иных способов работы с собственными эмоциональными состояниями, кроме сдерживания поведенческих проявлений и подавления самих субъективных переживаний, если они нежелательны для человека или социума [8]. Все это приводит к нарастанию негативных внутриспсихических факторов, сказывающихся как на телесном, так и на психологическом здоровье человека.

Напротив, человек, способный к стабильному качественному профессиональному росту, достигающий оптимальных результатов деятельности без ущерба для своего здоровья, является более адаптированным к современным условиям. Такая личность не только обладает значитель-

ными наличными ресурсами, но умеет их экономно расходовать и наращивать собственный *здоровьесозидающий потенциал*, то есть создавать условия для поддержания и укрепления собственного здоровья. Ресурсы личности в той или иной форме отражаются в определенных стратегиях и уровнях активности, в то время как потенциал накапливается, развивается нередко в скрытой от наблюдения форме и только после этого обнаруживается в актуальной ситуации. Потенциал существует именно как скрытая возможность, актуализирующаяся только при определенных обстоятельствах, условиях (Н. А. Коваль, Р. П. Ми-льруд, К. В. Петров и др.). Соответственно здоровьесозидающий (или *здоровьесозидающий*) потенциал оптимально проявляется в среде, направленной на созидание здоровья во всех своих аспектах — информационно-идеологическом, социально-поведенческом, пространственно-экологическом. Актуализация этого потенциала проявляется в феномене *наличного здоровья человека*.

Здоровьем мы называем такое состояние человека как целостного био-психо-социодуховного существа, которое обеспечивает гармоничное сосуществование с предметной, биологической и социальной средой,

осмысленность бытия и возрастание возможностей осознанной и ответственной самореализации в мире. Это состояние детерминируется степенью усилий человека в наращивании своих жизненных сил и обеспечивает формирование устойчивых моделей здоровьесозидательного поведения и деятельности, направленной на гармонизацию отношений человека с самим собой и миром.

На этой основе *здоровьесозидательный потенциал* мы определяем как динамическую систему представлений о предпочитаемой модели (идеальном образе) физического и психического здоровья и о собственном ресурсном обеспечении, а также средствах и способах его наращивания. Эта модель определяет биологические и социально-обусловленные возможности человеческого существа, границы которых определяются только в процессе их превосхождения. Следовательно, здоровьесозидательный потенциал — это соприродная человеку возможность развития и усиления способностей в ходе творчества, направленного на внешний мир и самого себя. Раскрытие внутренних механизмов наращивания здоровьесозидательного потенциала личности, понимание детерминант этого процесса позволит выйти на новый уровень управления ресурсами здоровья вообще.

Следует отметить, что, несмотря на значительную востребованность специальных технологий по управлению состоянием здоровья, процессами сохранения и наращивания потенциала здоровьесозидания, эта проблема недостаточно представлена в психолого-педагогической литературе. При всех видимых перспективах изучения возможностей наращивания здоровьесозидательного потенциала личности в отечественной психолого-педагогической литературе сравнительно немного исследований, посвященных этой проблеме.

В зарубежной психологии существуют разноплановые концептуальные подходы к пониманию причин отношения человека к своему здоровью и здоровьесозидательному поведению. Анализ существующих теорий и концепций, отражающих активность

личности в отношении своего здоровья, таких как: *модель убежденности* (Hochbaum, Rosentock) [12], *теория защитной мотивации* (R. Rogers) [12], *теория обоснованного действия* (Ajzen, Fishbein) [9; 10], *модель здравого смысла и саморегуляции* (Leventhal, Brissette) [14], *концептуальная модель самоменеджмента* (D'Zurilla; Whitlock, Hill-Briggs; Glasgow) [12], *расширенная модель параллельного процесса* Witte [16], *когнитивно-социальная процессуальная модель здоровья* (C-SHIP), разработанная Miller, Shoda и Hurley [11; 15; 17], *социально-экологическая теория* (Glanz et al.; Stokols) [18], *транс-теоретическая модель* [13] позволил нам выделить основные категории здоровьесозидания.

К этим категориям относятся: *валеологическая установка, метакогнитивные способности и аффективная самоатрибуция* [5]. Каждая из категорий динамична и имеет направление в своем развитии, то есть является вектором в наращивании здоровьесозидательного потенциала личности. Рассмотрев взаимодействие данных категорий, мы получили трехмерную модель или *векторную модель здоровьесозидательного потенциала личности* [5]. Категория «вектор» рассматривается нами как элемент психологического пространства личности, обладающий направлением и дихотомическими проявлениями. Вектор может быть свободным (эквивалентным) и фиксированным с другим вектором. Так, например, аффективная атрибуция и метакогнитивные способности — это связанные или фиксированные векторы. Возможность движения по вектору задает как ограничения, так и преимущества в развитии здоровьесозидательного потенциала. Необратимость процесса развития и удержания потенциала возникает при прохождении нулевой точки к отрицательному полюсу дихотомии вектора и определенной степени удаленности от нее. Движение по векторной модели определяет *психологическое пространство личности*. Психологическое пространство личности мы понимаем как субъективно значимый фрагмент бытия, отражающий самосознание индивида и субъективную

картину мира и определяющий социальную активность.

Под *метакогнитивными способностями* мы будем понимать индивидуальные особенности личности (когниции второго порядка), позволяющие индивиду отражать, оценивать и осознанно (неосознанно) управлять собственной когнитивной системой личности при оценке результативности или построении прогностической модели здоровья. При этом содержательное поле метакогнитивных способностей включает: отражение (мета-атрибуция), оценивание (мета-самооценка), управление (мета-копинг) собственной когнитивной системой (этот вектор субъективно может быть описан вопросом: «На что я воздействую?»).

Второй компонент-вектор — *валеологическая установка* определяется нами как психологическое состояние predisposition субъекта к активной позиции в отношении удержания и наращивания объема собственного здоровьесозидающего потенциала. Вслед за Д. Н. Узнадзе в валеологической установке мы будем различать два типа — первичную и вторичную. Первичная валеологическая установка создается на основе потребности в сохранении здоровья и обуславливает возникновение активности в повышении ранга ценности «здорового образа жизни» в общей системе ценностей личности («Что я хочу иметь?»). Фиксированная валеологическая установка образуется на основе доминирующей потребности в наращивании потенциала в условиях ситуации угрозы деформации здоровьесозидающего потенциала. Как правило, это связано с невозможностью его реализации в результате устойчивого негативного воздействия внешней социальной или экологической среды.

Третий компонент-вектор — *аффективная атрибуция* рассматривается нами как когнитивно-личностное образование, включающее: 1) доминирующее эмоциональное переживание в отношении собственной желаемой модели физического и психического здоровья; 2) самоатрибуции возникающих аффектов; 3) осознанные (неосознанные) искажения атрибу-

ции, позволяющие индивиду определить и объяснить (путем приписывания причин) собственное эмоционально-аффективное отношение к здоровьесозидающему потенциалу (субъективно: «Что я чувствую и почему?»).

Эмоциональная самоатрибуция отражена в большинстве теорий и моделей, связанных с преодолением отрицательных эмоций, вызванных угрозой здоровью и одновременно убежденностью в собственной компетенции в отношении эффективных защитных форм поведения. Так, например, в модели параллельного процесса (Extended Parallel Process Model (Witte) [16]) деятельность в отношении сохранения своего здоровья связывается либо с превышением уровня угрозы здоровью, либо с уменьшением отрицательных эмоций.

На рис. 1 представлена векторная модель здоровьесозидающего потенциала личности в графическом отображении.

Механизм формирования здоровьесозидающего потенциала — движущая сила, направленная на преобразование объема здоровьесозидающего потенциала посредством качественного изменения содержания психологического пространства. Механизм формирования здоровьесозидающего потенциала конкретного индивида обладает индивидуальной траекторией движения (векторы) и оптимальным темпом наращивания. Таким образом, каждый компонент-вектор обладает дихотомией, направленностью, динамикой и основан на двух механизмах формирования здоровьесозидающего потенциала, связанных с *рефлексией и регулированием*.

Чтобы стать основой повседневной деятельности и поведения, знания о здоровье должны осознаваться. Это осознание происходит в процессе их «прочувствования» и эмоционального «переживания», закрепляется в ходе выполнения специальных здоровьесберегающих упражнений и здоровьесформирующей практической деятельности, что обеспечивает личную значимость этих знаний, их осмысление и формирует субъектное ценностное отношение личности к здоровью. Эмоцио-



Рис. 1. Векторная модель здоровьесозидающего потенциала личности

нально-чувственное отношение создает тот фон, на базе которого формируются потребности и мотивы, предопределяющие психологическую готовность к здоровьесозидающему типу деятельности, развивается способность личности к анализу собственного поведения в социоприродной среде к объективной самооценке, происходит экстерииоризация знания и его практическая реализация, т.е. идет созидание здоровьесозидающего мышления. Следовательно, наряду с традиционно понимаемой рефлексией эмоционально-атрибутивный вектор обеспечивает возможность управления здоровьесозидающим потенциалом личности.

Динамическая природа здоровьесозидающего потенциала личности отражается в способностях его наращивания и расходования. Неэкономное расходование здоровьесозидающего потенциала может приводить к невозможной утрате способности к наращиванию. Так, в ситуации профессионального выгорания самоотверженный труженик, неэффективно расходующий собственные ресурсы, создает тем самым угрозу потери здоровьесозидающего по-

тентциала. Тем самым он ограничивает свои возможности дальнейшего оптимального существования и развития.

Раскрывая сущность здоровьесозидающего потенциала, мы используем три динамические характеристики:

- *наращивание* (предполагает увеличение объема здоровьесозидающего потенциала личности, то есть степени рефлексивной осознанности и возможностей управления);
- *удержание* (сохранение границ объема здоровьесозидающего потенциала на стабильном уровне, обеспечивающем эффективную жизнедеятельность в различных социокультурных сферах);
- *деформация* (искажение сознательного образа-модели здоровья, применение ложных или неправильно понимаемых техник «здоровьесозидания», ведущих к реальному разрушению здоровья).

Эмпирические возможности модели можно описать и объяснить посредством закономерности *параболической траектории развития здоровьесозидающего потенциала*. Временная и пространственная характеристики потенциала здоровьесо-

зидания могут ассоциироваться соответственно с периодом возрастного развития. На начальном этапе онтогенетического развития отмечается наращивание здоровьесозидающего потенциала. На пике онтогенеза возникает необходимость в сформированных умениях удерживать (сохранять) и рационально использовать данный вид потенциала для решения поставленных перед личностью задач. На этапе старения предполагается разумное расходование потенциала для сохранения качества жизни человека. Таким образом, чем более благоприятные условия для наращивания здоровьесозидающего потенциала были созданы в детском, а также в подростковом и юношеском возрасте, тем легче его будет удерживать, сохранить и более длительно рационально использовать.

Итак, наряду с другими аффективно-атрибутивный вектор играет важнейшую роль в развитии и наращивании здоровьесозидающего потенциала. Остановимся подробнее именно на этом векторе, высказав утверждение, что уровень развития здоровьесозидающего потенциала находится в соответствии с эмоциональной культурой личности. Как известно, А. Н. Леонтьев подразделял мотивы поведения на «только знаемые» и реально действующие. Именно эмоциональный компонент обеспечивает переход первого типа мотива во второй, целостность оценки субъектом наличной и перспективной ситуации и соответствующую реакцию. В то же время сами эмоции нуждаются в контроле и корректировке со стороны субъекта таким образом, который не нарушает, но укрепляет целостность здоровья человека. Именно это призвана обеспечить подлинная эмоциональная культура, которая в векторной модели предстает не в качестве структурного компонента, но в качестве условия функционирования эмоционально-атрибутивного вектора.

Общеизвестна сентенция о том, что болезнь легче предупредить, чем лечить. Поэтому, прежде чем лечить болезни, надо учить человека наращивать потенциал здоровья, руководствуясь законами жизни, ибо природа закладывает в человеческий

организм весь комплекс защитных и целительных сил, способных поддерживать его здоровым. Наряду с этим человеку необходимо уметь активно использовать здоровьесозидающий потенциал факторов окружающей среды — прежде всего среды природной, содержащей все необходимые «камертоны» для настройки организма, психики и духовно-экзистенциального бытия человека. К внутриспсихическому ресурсу развития здоровьесозидающего потенциала мы относим, в частности *эмоциональную культуру личности*.

Существуют различные попытки определения эмоциональной культуры, которые можно вслед за Л. В. Колтыревой свести к двум группам: эмоциональная культура рассматривается с позиций личностного подхода — как свойство личности (О. М. Кулеба, Н. А. Рачковская, Г. А. Ястребова и др.), а в рамках деятельностного подхода — как готовность педагога или учащегося к распознаванию эмоций и управлению эмоциональными состояниями в образовательной деятельности (М. Б. Коробицына, М. И. Кряхтунов и др.). На наш взгляд, эти подходы являются не конкурирующими, но взаимодополняющими, поскольку достаточно полно описывают проявления эмоциональной культуры в двух взаимодополняющих аспектах.

В аспекте *личностно-субъектном* эмоциональная культура будет представлена характеристиками качеств человека как субъекта и личности. В аспекте *взаимодействия с предметным и социальным мирами* эмоциональная культура будет представлена как определенные характеристики деятельности и общения данного человека. Следовательно, под *эмоциональной культурой* мы будем понимать способность осознания субъектом собственных и чужих эмоций, ценностной дифференциации эмоциональных состояний и на этой основе эмоциональной саморегуляции в деятельности и общении. Исходя из такого понимания, *структура эмоциональной культуры* должна включать в себя четыре компонента — *когнитивный* (эмоциональная компетентность, основой которой яв-



Рис. 2. Структурная модель эмоциональной культуры

ляется эмоциональный интеллект), *аксиологический* (активная позиция субъекта по отношению к эмоциям), *мотивационно-смысловой* (учет эмоционального состояния как собственного, так и окружающих в качестве регулятора поведения и социального взаимодействия субъекта) и *конативный* (поведение, направленное на регуляцию собственных эмоциональных состояний и помощь в этом окружающим, владение соответствующими приемами на уровне навыка).

В развитие этой структуры можно предложить систему *показателей сформированности эмоциональной культуры*: 1) когнитивная дифференцированность эмоциональной сферы; 2) развитый эмоциональный интеллект; 3) признание ценности эмоциональных переживаний; 4) общий позитивный эмоциональный фон (настроение) при достаточной гибкости эмоциональных реакций; 5) преобладание позитивных копинг-стратегий и минимизация или отсут-

ствие деструктивных и ограничивающих психологических защит; 6) стрессоустойчивость и фрустрационная толерантность; 7) минимизация интрапсихических защитных механизмов; 8) развитая эмпатия, а также способность «отстраиваться» от эмоциональных переживаний окружающих; 9) разнообразие средств эмоциональной саморегуляции и воздействия на эмоции окружающих; 10) целенаправленное использование эмоций в деятельности (в том числе профессиональной) и в общении.

Наглядно структура эмоциональной культуры представлена на рис. 2.

Первые два показателя относятся к когнитивному компоненту эмоциональной культуры; третий и четвертый — к аксиологическому; следующие три — к мотивационно-смысловому, а последние три показателя характеризуют конативный компонент эмоциональной культуры личности. Если установить три уровня развития каждого из этих маркеров, то можно получить *индивидуальный профиль* развития эмоциональной культуры.

Развитие указанных компонентов обеспечивает человеку успешную социализацию и саморегуляцию как предметной, так и социальной деятельности, редукцию внутриспсихических и межличностных конфликтов, целенаправленное использование эмоциональной сферы в профессиональной деятельности. Все это сказывается на общем уровне удовлетворенности, который, в свою очередь, тесно связан с показателями здоровья, что отражено в исследованиях по психосоматическим заболеваниям.

Это не означает, впрочем, превалирования исключительно позитивных эмоциональных переживаний. Со времен исследований Г. Селье и его последователей известно здоровосозидающее воздействие умеренных стрессов, которые нередко сопровождаются именно негативными эмоциями. Как показал Б.И. Додонов, отрицательные эмоции в определенном их сочетании с положительными должны быть не вредны, а полезны организму, то есть для человека важно не сохранение исключительно положительных эмоциональных

состояний, а их динамизм в рамках оптимальной для данного индивида интенсивности; вреден избыток как отрицательных, так и положительных эмоциональных переживаний [2]. Е. П. Ильин также утверждает, что эмоции участвуют в поддержании гомеостаза и могут оказывать на здоровье человека как благотворное, так и разрушительное воздействие — все зависит не только от знака, но и от интенсивности эмоции [3]. Имеются также данные о позитивном влиянии положительных эмоций на соматическое здоровье [1; 2; 3].

В форме вектора здоровьесозидающего потенциала эмоциональная культура может характеризоваться как наращиванием, удержанием существующего уровня, так и деформацией, разрушением. Если деформация возможна, например, в результате воздействия различных психопрактик, практикуемых деструктивными культурами или неспециалистами, то разрушение происходит исключительно в случае дистрессового распада самих основ эмоциональной культуры, когда человек оказывается не в состоянии справиться с психотравмирующим фактором, в результате чего происходит деформация его базовых экзистенциальных установок. Однако такое развитие событий возможно только на низком или среднем уровне эмоциональной культуры. В случае достаточной степени развитости, характеризующейся высоким уровнем осведомленности об эмоциональных механизмах, сформированной рефлексией, богатым арсеналом приемов саморегуляции и эмоциональной экспрессии в общении и деятельности, выработанными навыками их применения, такое развитие событий весьма маловероятно. Это означает, что

эмоциональная культура может составить здоровую конкуренцию психологическим защитным механизмам, которые предполагают низкую степень сознательности субъекта и нередко приводят к социальной дезадаптации и психологическому дисбалансу. Невротизированная таким образом психика ни в коем случае не может быть названа здоровой, как и человек, который в оценке реальности и своих действиях в ней исходит из подобных защитных представлений. Напротив, эмоциональная культура личности выступает как «защитный буфер», предотвращая выход эмоциональной сферы из-под контроля субъекта и служа средством психопрофилактики деструктивной функции психологических защит.

Эмоциональная культура, таким образом, является интегральным фактором, определяющим эмоциональное благополучие человека, включая как методы распознавания и оценки, так и методы регуляции эмоциональных состояний — как собственных, так и партнеров по общению. В свою очередь, эмоциональное благополучие выступает одним из важнейших показателей и одновременно условий психологического и телесного здоровья человека. Поэтому эмоциональная культура является столь важным фактором здоровьесозидающего потенциала личности. Как отмечалось выше, эмоциональная атрибуция выступает связанным вектором, находящимся в прямой связи с когнитивными аспектами здоровьесозидания. Следовательно, формирование эмоциональной культуры личности выступает в качестве одной из важнейших задач обеспечения функционирования здоровьесозидающего потенциала человека.

Литература

1. Аргайл М. Психология счастья : пер. с англ. М., 1990.
2. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М., 1978.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб., 2001.
4. Лукьянов В. С. Эмоции и здоровье. М., 1966.
5. Маджуга А. Г. Здоровьесозидающий потенциал личности как феноменологическая категория // Современные проблемы психологии развития и образования человека : материалы всерос. конф. с междунар. участием. СПб., 2010. Т. 1. С. 53–56.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М., 1999. С. 313–314.

7. Словарь иностранных слов. 11-е изд., стер. М., 1984. 266 с.
8. Холмогорова А. В., Гаранян Н. Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 61–74.
9. Ajzen I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
10. Armitage C. J. & Conner, M. (1999). The theory of planned behavior: Assessment of predictive validity and ‘perceived control’. *British Journal of Social Psychology*, 38, 35–54.
11. Armitage C. J. & Conner, M. (2000). Social cognition models and health behavior: A structured review. *Psychology and Health*, 15, 173–189.
12. Bankhead C. R., Brett J., Bukach C., Webster P., Stewart-Brown S., Munafo M., et al. The impact of screening on future health-promoting behaviors and health beliefs: a systematic review. *Health Technol Assess* 2003; 7 (42) –99 pp.
13. Hutchison A. J., Breckon J. D., Johnston L. H. Physical activity behavior change interventions based on the Transtheoretical Model: a systematic review. *Health Educ Behav* 2008 July 7 [Epub ahead of print]. Accessed 2009 Mar. 20.
14. Leventhal H., Brissette I. & Leventhal E. (2003). The common-sense model of self-regulation of health and illness. In L. D. Cameron & H. Leventhal (Eds), *The Self-regulation of Health and Illness Behavior* (pp. 42–65). London: Routledge.
15. Luszczynska A. & Schwarzer R. (2005). Social cognitive theory. In M. Conner & P. Norman (Eds), *Predicting Health Behavior* (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
16. McMahan S., Witte K., Meyer J. (1998). The perception of risk messages regarding electromagnetic fields: extending the extended parallel process model to an unknown risk. *Health Commun* 10: 247–259.
17. Miller S. M., Shoda Y., & Hurley K. (1996). Applying cognitive-social theory to health-protective behavior: Breast self-examination in cancer screening. *Psychological Bulletin*, 119, 70–94.
18. Stokols D. (1996). Translating Social Ecological Theory into Guidelines for Community Health Promotion. *American Journal of Health Promotion*, 10 (4): 282–298.

A.G. Madjuga, G.N. Kazantseva, M.Z. Acukalova
EMOTIONAL CULTURE AS AN INTEGRAL FACTOR OF ACTIVATION
OF THE PERSONALITY’S HEALTH CREATIVE CAPACITY

This article deals with substantial characteristics of health creation potential of the personality, its vector model is presented and mechanisms of formation of health creation potential of the personality are revealed. The authors pay special attention to the basis of interrelation between health creation potential of the personality and its emotional culture. In the context of the research they define the structure of the emotional culture of the personality and describe the system of the indicators characterizing the level of its formation a person has.

Key words: *health, health creation potential, valeological installation, metacognitive abilities, affective selfattribution, vector model of health creation potential of the personality, emotional culture.*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В работе рассматривается проблема расширения межкультурных контактов во всем мире и необходимость преодоления коммуникативных барьеров, возникающих при межкультурном взаимодействии людей, формирования толерантного отношения к культуре и традициям другого народа. Представлена теоретико-экспериментальная разработка педагогической модели формирования готовности школьников к межкультурной коммуникации (на примере гимназии).

Ключевые слова: педагогическая модель, межкультурная коммуникация, межкультурные контакты, формирование готовности школьников.

В условиях социального преобразования российского общества потребность в исследовании проблем межкультурной коммуникации (МК) возрастает. В Российской Федерации проживает более ста этносов различных вероисповеданий, культурных традиций и обычаев. В настоящее время вопросы межкультурного взаимодействия становятся не менее актуальными, а подчас и более напряженными, чем политические и экономические. В результате интеграционных процессов во всем мире каждый народ осознает себя частью общекультурного мира. Вхождение в общее пространство невозможно без освоения его культурного контекста, без достижения понимания между носителями различных культур.

Актуальность изучения проблемы межкультурной коммуникации обусловлена:

- расширением межкультурных контактов во всем мире и необходимостью преодоления коммуникативных барьеров, возникающих при межкультурном взаимодействии людей, формированием толерантного отношения к культуре и традициям другого народа;
- модернизацией системы среднего и высшего образования, разработкой новых стандартов второго поколения, в основе концепции которых лежит многокультурный плюрализм;
- отсутствием целенаправленной подготовки школьников к межкультурной коммуникации и формированию толерантности.

В диссертационных исследованиях по педагогике неоднократно рассматривались различные аспекты формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации и формирования межкультурной компетенции студентов (Е. Е. Боровкова, О. И. Буркова, И. А. Измestьева, И. Л. Плужник, Н. Д. Усвят, В. П. Фурманова, Н. В. Янкина и др.), имеются исследования такого рода проблем и в сфере школьного образования (З. В. Возгова, В. П. Комаров, А. Ю. Муратов, Л. И. Пренко, И. С. Соловьева и др.).

Психолого-педагогический анализ научной литературы по данной проблеме подтверждает тот факт, что в России такие исследования преимущественно связаны с изучением и преподаванием иностранных языков и не рассматривают межкультурную коммуникацию как относительно самостоятельную область образовательной деятельности для приобретения обучающимися системы специфических межкультурных знаний, умений и отношений, а также использования иностранного языка как инструмента познания, средства общения и подготовки к межкультурному взаимодействию.

Процесс формирования готовности школьников к межкультурной коммуникации рассматривается нами как педагогическая система, включающая педагогически обоснованную, последовательную и непрерывную смену актов обучения основам межкультурного общения, в ходе которых

учащиеся овладевают совокупностью взаимосвязанных межкультурных знаний, умений и отношений и имеют устойчивую позитивную ориентацию на реализацию потребности в межкультурной коммуникации. Функционирование данной системы предполагает учет выделенных и описанных нами следующих педагогических условий эффективного формирования готовности школьников к МК.

Интенсификация процесса обучения межкультурной коммуникации должна проходить в рамках технологии интенсификации, которую мы наполнили варьируемым межкультурным содержанием и в этой связи выделили определенные доминирующие способы интенсификации процесса обучения, которые и определили специфику реализуемого варианта обучения межкультурной коммуникации: активизация учебной деятельности; коллективное взаимодействие; лично-ориентированное общение; увеличение объема усваиваемого материала; сознательное усвоение материала при обучении общению; количество и вариативность приемов/упражнений; плотность общения; коммуникативная обстановка на занятии; практическая направленность; установление межпредметных связей; систематический контроль; формирование навыков учебного труда; широкое использование интернет-ресурсов.

Использование методов активного коммуникативного обучения. Это условие реализуется через технологию работы в телекоммуникационных проектах (разновидность информационных технологий в педагогике, которая наполнена новым межкультурным содержанием и направлена на реализацию задач межкультурного образования и формирования готовности школьников к межкультурной коммуникации), применение диалоговых, командно-групповых методов, методов сотрудничества и др. Следует подчеркнуть значимость участия в таких проектах для формирования межкультурной коммуникации школьников, а именно: создание подлинной языковой среды, где осуществляется диалог культур; формирование толерантности

и мыслительной деятельности школьников; формируется высокая мотивация учащихся к процессу обучения; происходит расширение и качественное улучшение сферы коммуникации школьников; познание окружающего мира; совершенствование умений в разных предметных областях; развитие умений работать с информационным полем. Метод обучения в сотрудничестве и группах направлен на овладение знаниями, умениями и навыками каждым учеником на уровне, соответствующем его индивидуальным особенностям развития, что отражает лично ориентированный подход. В этом методе важен эффект социализации, формирования коммуникативных умений. Гимназисты учатся вместе работать, учиться, творить, помогать друг другу. Диалоговые методы дают возможность гимназистам осуществлять сотрудничество, создавать на уроках условия для социализации школьников, способствуют формированию деятельной, активной позиции всех участников диалога, самостоятельности, ответственности, открытости, культуре жизненного самоопределения, создают условия для речевой деятельности, целенаправленно готовят гимназистов к межкультурной коммуникации.

Организация локальной образовательной среды (ЛОС) диалогического взаимодействия. В процессе формирования готовности школьников к межкультурной коммуникации в гимназии ведущей характеристикой образовательной среды является ее диалогичность как основа межкультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Это способствует развитию творческого потенциала личности, её самореализации через дифференциацию и одновременно индивидуализацию процесса формирования готовности школьников к межкультурной коммуникации.

Мы расширили понятие «локальная образовательная среда» [1; 2 и др.], рассматривая *локальную образовательную среду диалогического взаимодействия* как особую форму организации образовательной среды, в которой ведущим взаимодействием как основы межкультурной

коммуникации являются субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса. Организация локальной образовательной среды (ЛОС) диалогического взаимодействия предполагает внесение определённых изменений в образовательный процесс гимназии, что выражается: 1) в отборе содержания, соотносённого со спецификой доминирующего способа взаимодействия (в нашем случае — диалогического взаимодействия), 2) отборе адекватных форм взаимодействия учащихся с содержанием (интерактивные формы работы, активные методы работы, где диалоговый метод выступает как ведущий, использование технологий критического мышления, дебатов, работы в интернет-проектах, интенсификации образовательного процесса и т.д.), 3) специальной подготовке учителей, способных к диалогическому взаимодействию (владеют диалогическим методом, используют интерактивные формы занятий, проводят творческие мастерские, умеют организовать работу в команде, открыты к общению и т.д.). При организации ЛОС, обеспечивающей диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях гимназии, мы учитывали требование структурирования ЛОС, предложенное для среднего звена общеобразовательных школ. Модификация структуры ЛОС для всех ступеней гимназического образования осуществлялась нами с помощью использования следующего набора методов: 1) *введение новых элементов* (то есть тех элементов, которые позволяют нам создать необходимые предпосылки для внедрения культуроведческой составляющей в образовательном пространстве гимназии) — это диалогический метод, активные методы работы, технологии интенсификации и работы в интернет-проектах, интерактивные формы занятий, элективный курс по МК школьников, ролевые и деловые игры, встречи с представителями других культур, использование языка как средства общения и др.); 2) *максимальное исключение дезорганизующих элементов* образовательного процесса (авторитарное, знаниево ори-

ентированное взаимодействие, снижение удельного веса информационно-репродуктивных методов обучения и т.д.), 3) *изменение доминирующего способа взаимосвязи между имеющимися элементами среды* (максимальная активизация диалогического способа взаимодействия и усиление эмоционально-личностной составляющей в учебной и внеучебной деятельности, расширение и углубление культуроведческого содержания и т.д.); 4) *преобразование всех основных структурных компонентов образовательного процесса* в соответствии с выявленным уровнем готовности школьников к межкультурной коммуникации.

Организуя («сверху» и «снизу») ЛОС в соответствии с обозначенными требованиями, последовательно, по ступеням гимназии выстраивая и осваивая элементы диалогического взаимодействия в образовательном процессе, мы тем самым создаем педагогические условия, которые в их тесной взаимосвязи, их взаимосоприженности призваны усилить личностную значимость гимназического образования для обучающихся и существенным образом повлиять на готовность школьников к межкультурной коммуникации. Обобщая результаты выполненных наблюдений, мы сделали вывод: результативность ЛОС диалогического взаимодействия достигнута с помощью продуманного использования основных трех компонентов ЛОС:

- *пространственно-предметного*, выражающегося в наличии в конкретной ситуации средств совершенствования материально-технической базы и информационно-методического обеспечения, которые позволяют осуществлять варьирование моделей обучения межкультурному взаимодействию;

- *социальных отношений*, которые повышают рост активности, самостоятельности, мобильности, гибкости обучающихся в локальной образовательной среде;

- *связей между пространственно-предметным и социальным компонентами*, обеспечивая включенность целостной личности в решение задач повышения уровня своей межкультурной коммуникации (осоз-

вание необходимости выработки собственной индивидуальной траектории в области межкультурного самообразования).

Все обозначенные нами требования являются основой для решения стратегической задачи — достижения обучающимися более высокого уровня готовности к межкультурной коммуникации. Ориентируясь на гуманистическую парадигму школьного образования и современное понимание сущности МК, нами разработана структурно-функциональная модель формирования готовности школьников к межкультурной коммуникации в гимназии. Модель рассматривается нами как сложная система, состоящая из взаимосвязанных элементов и блоков (см. рисунок 1). Такими блоками являются: целевой блок, блок задач, блок условий, процессуальный и критериально-оценочный блоки. Важными элементами модели выступают принципы и функции, обеспечивающие эффективность решения задач формирования готовности школьников к межкультурной коммуникации.

Цель использования данной модели определена как организация образовательного процесса гимназии, направленного на формирование готовности школьников к межкультурной коммуникации. Основными принципами, которые лежат в основе реализации данной модели в гимназии, выступают диатропичность, диалогичность, креативность и целостность.

Исходя из цели, задач и основополагающих принципов модели, в её структуре выделены мотивационно-побудительный, операционально-технологический и практический компоненты, которые взаимосвязаны между собой. Среди основных функций модели по формированию готовности школьников к межкультурной коммуникации мы выделяем следующие: *культуророформирующая*, которая включает в себя культуросохраняющую, культуросозидающую и культурообеспечивающую функции; *информационная*; *стимулирующая*; *креативная*; *когнитивная*; *подтверждающая*.

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) по проверке созданной модели проводилась на базе МОУ гимназии № 3

в Академгородке, МОУ гимназии № 5 и Православной гимназии во имя Преподобного Сергия Радонежского г. Новосибирска. Всего в экспериментальной работе приняло участие 120 учащихся 10–11-х классов, 20 учителей гимназий.

Результаты констатирующего этапа ОЭР показали невысокий уровень сформированности готовности школьников к межкультурной коммуникации, что обусловлено отсутствием специальной целенаправленной работы по формированию совокупности межкультурных знаний, умений и отношений у учащихся гимназии. Было выявлено, что 23,1 % гимназистов имеют низкий уровень готовности к межкультурной коммуникации, 76,9 % — средний уровень; учащихся, имеющих высокий уровень, выявлено не было.

Установлено, что в целом школьники имеют низкий уровень готовности к межкультурной коммуникации по следующим параметрам: теоретические знания в области МК, фоновые знания об иноязычной культуре, знания о нормах поведения носителей изучаемой культуры, способность применять знания в ситуациях межкультурного взаимодействия, сформированность умений диалогического взаимодействия, показатели эмпатии, толерантности и тревожности при взаимодействии с представителями других культур. На основании данных констатирующего этапа ОЭР сделан вывод о том, что для формирования готовности школьников к МК необходима специальная подготовка.

На первом (мотивационно-побудительном) этапе формирующего эксперимента перед нами стояла задача сформировать положительное эмоциональное отношение гимназистов к диалогическому и межкультурному взаимодействию в образовательном процессе. Гимназистам создавались условия для активного диалогического общения с педагогами, друг с другом, приобретался опыт межсубъектного взаимодействия, учащиеся учились анализировать поведение другого человека, понимать собеседника, уважать его мнение и т.д. На этом этапе гимназисты получили зна-

ния о диалоге как форме диалогического и межкультурного взаимодействия.

Второй (операционально-технологический) этап формирующего эксперимента предполагал проведение элективного курса «Межкультурная коммуникация для школьников» с целью знакомства учащихся с сущностью, структурой и функциями МК.

На третьем (практическом) этапе формирующего эксперимента в целях достижения высокой активности гимназистов в межкультурном взаимодействии мы привлекали школьников к работе в международных телекоммуникационных проектах, участием в виртуальных и реальных международных семинарах и конференциях, т.е. активно вовлекали учащихся в практическую деятельность диалогического и межкультурного взаимодействия. В соответствии с разработанной моделью результатом выступает готовность школьников гимназии к МК с учащимися других стран мира.

Эффективность представленной работы подтверждена опытом общения учащихся и педагогов разных стран мира (участие более чем в тридцати проектах iEARN, координирование двух международных проектов, участие в ежегодных конференциях и организация международных семинаров iEARN в Китае, России, США, ЮАР, Узбекистане, Японии и др.), где английский язык выступал как средство общения и инструмент познания, и было отмечено снижение тревожности школьников при общении с представителями других культур, а также наблюдалось их толерантное отношение к сверстникам из других стран.

В качестве критериев эффективности формирования готовности школьников к МК в гимназии были выделены следующие: критерий сформированности межкультурных знаний, умений и отношений, критерий сформированности умений диалогического взаимодействия и критерий сформированности межкультурных отношений.

Критерий сформированности межкультурных знаний у учащихся оценивался через уровень сформированности теоретических знаний в области МК и уровень сформированности фоновых знаний ино-

язычной культуры, а также знаний норм поведения носителей изучаемой культуры, для чего нами были составлены специальные тесты теоретической и практической направленности.

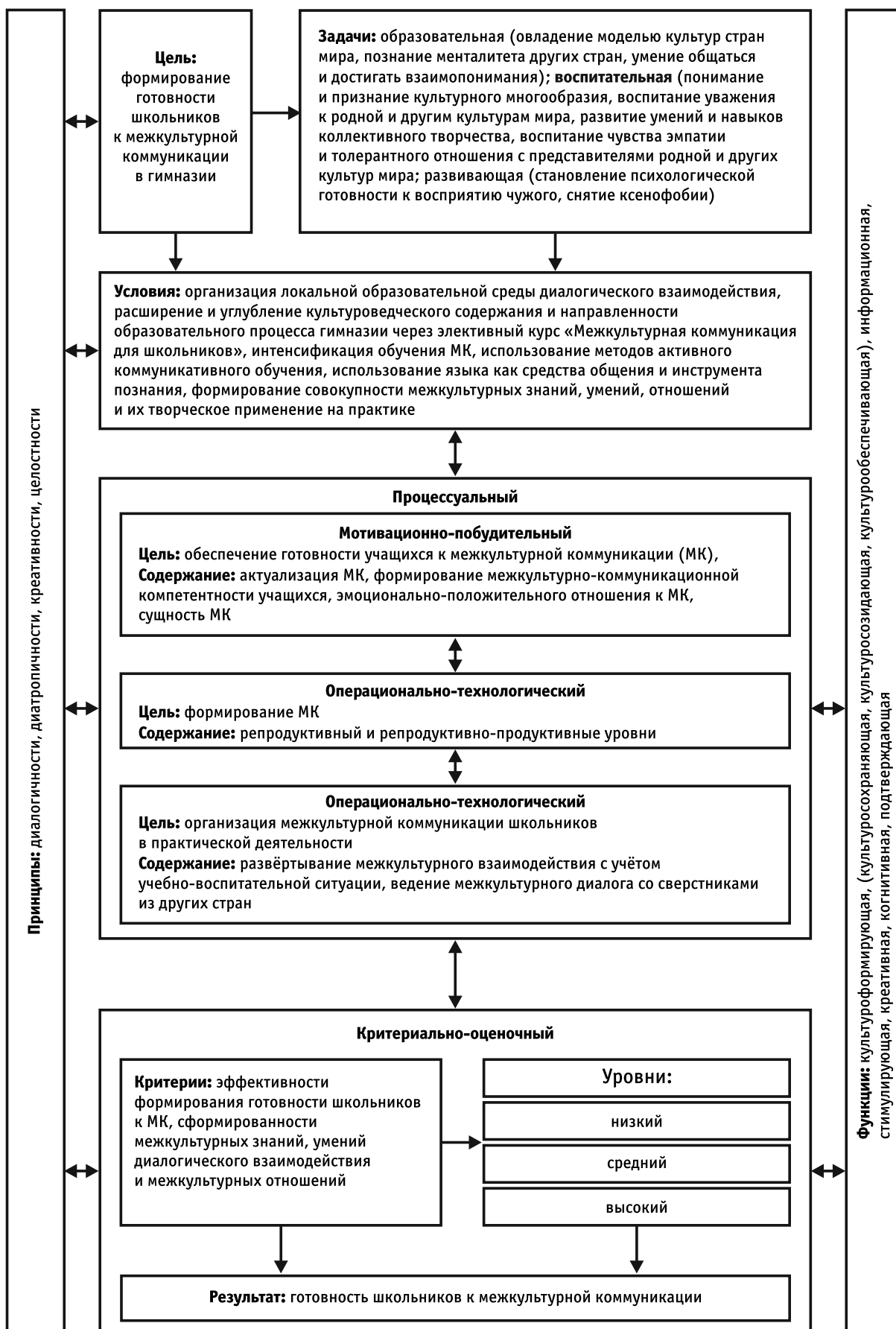
Для оценки уровня сформированности умений диалогического взаимодействия школьников был использован лист самооценки, который включал четыре блока умений диалогического взаимодействия: коммуникативно-диалогических умений, умений саморегуляции, оценочно-рефлексивных и творческих умений.

Для выявления уровня сформированности межкультурных отношений школьников исследовался уровень толерантности, эмпатии, позитивного отношения учащихся к представителям других культур, возможности при взаимодействии с представителями других культур.

Для определения уровня сформированности толерантности и эмпатии школьников нами были разработаны шкалы соответствия на основе методик диагностики коммуникативной установки и уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

Выделены три уровня сформированности готовности школьников к межкультурной коммуникации в гимназии: I — низкий; II — средний; III — высокий. Оценка уровня проводилась по трем основным критериям: межкультурные знания, межкультурные умения, межкультурные отношения.

Сравнительный анализ данных нулевого (входного) и контрольного срезов позволил сделать вывод о том, что в результате проведенной ОЭР по реализации структурно-функциональной модели формирования готовности школьников к МК в гимназии уровень последней изменился. Количество школьников, имевших низкий уровень, снизилось в экспериментальной группе (ЭГ) на 16,7 %. Количество учащихся, достигших среднего уровня, увеличилось на 2,4 %, а количество учащихся с высоким уровнем сформированности готовности к МК составило 14,3 %. В контрольной группе (КГ), где учебно-воспитательный процесс осуществлялся в рамках программы, данный показатель практически не подвергся изменению.



Модель формирования готовности школьников к межкультурной коммуникации в гимназии

Для проверки гипотезы исследования, а также качественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования, данные, полученные в ходе эксперимента, были подвергнуты обработке методами математической статистики.

Использование критерия Пирсона (χ^2) для статистической обработки полученных

экспериментальных данных (см. таблицу) позволило установить, что в уровне сформированности готовности школьников контрольной и экспериментальной групп к межкультурной коммуникации имеется различие, причинами которого является организация образовательного процесса в соответствии с разработанной нами моделью.

Сравнительные данные распределения гимназистов по уровням сформированности их готовности к МК в КГ и ЭГ на входном и контрольном срезах (%)

	Группа	Уровень сформированности у МК учащихся			\bar{X}	S
		I	II	III		
Входной срез	КГ	26,1	73,9	0,0	1,74	0,724
	ЭГ	21,4	78,6	0,0	1,79	0,782
Контрольный срез	КГ	26,1	73,9	0,0	1,74	0,725
	ЭГ	4,7	81,0	14,3	2,10	0,784

Примечание. I — низкий уровень; II — средний уровень; III — высокий уровень.

Таким образом, действенность модели на формирование готовности школьников в отношении организации образовательного процесса в гимназии, направленного к межкультурной коммуникации, можно считать подтвержденной.

Литература

1. Баликоев А. В. Влияние структурированной учебной среды на мотивацию школьников среднего звена обучения : дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2002. 177 с.
2. Веряев А. А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе : монография. Барнаул : Изд-во БГПУ, 2000. 298 с.
3. Рекичинская Е. А. Межкультурная коммуникация как социально-образовательный феномен // Философия образования. Новосибирск СО РАН, 2009. № 1 (26). С. 105–112.
4. Рекичинская Е. А. Педагогическая модель и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию готовности школьников к межкультурной коммуникации // Иностранные языки в школе. 2010. № 5. С. 26–32.
5. Рекичинская Е. А. Развитие коммуникативной компетентности школьников в учебной и внеучебной деятельности // Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области. № 1 (январь-март). 2011. С.19–26.

E. A. Rekichinskaya, N.P. Abaskalova

MOLDING PUPILS' READINESS FOR THE CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

The article touches upon the problem of the expansion of cross-cultural contacts in the entire world and the need for overcoming the communicative barriers, which appear because of the cross-cultural cooperation of people; the problem of the formation of tolerant relation to culture and traditions of other people. The theoretical-experimental development, substantiation and introduction of the pedagogical model of molding of the readiness of pupils for cultural communication (based on the example of a gymnasium) is presented.

Key words: *pedagogical model, cross-cultural communication, cross-cultural contacts, molding pupils' readiness.*

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КЛАСТЕРИЗАЦИИ

Интегративные процессы в обществе, а следовательно, и в образовании — это на сегодняшний день уже данность XXI века. Одним из мощных механизмов интеграции, в том числе и в образовании, является кластеризация, предполагающая соединение однородных элементов в новую целостность. Кластер позволяет гибко выстраивать систему управления его структурами, осуществлять реальный прогноз развития кластера и его частей, обеспечивать ресурсную самоподдержку, т. е. кластер устойчив в социокультурном бытии. Сформулированные положения легли в основу управления образовательным процессом в гимназии в условиях модернизации образования.

Ключевые слова: *приоритетные задачи образования, управленческая деятельность, кластер, кластерный подход, социокультурное пространство, интегративные процессы, ресурсная поддержка, междисциплинарность, духовно-ценностное содержание.*

Методология.

Концептуальные положения

Интегративные процессы в обществе (геополитике), в образовании являются не только началом перемен, но и завершают процессы стабилизации ценностей как ментальной основы развития институционализированного сообщества. Одним из мощных механизмов интеграции, в том числе и в образовании, является кластеризация. **Кластер** — соединение однородных элементов в новую целостность, которая может рассматриваться как самостоятельное целое, обладающее определенными свойствами, — позволяет применить **мультидисциплинарный подход** к развитию новой целостности. Кластерный подход стал особо востребованным уже в начале «нулевых» (2000–2003 гг.): в этом русле решалась проблема интеграции образования, науки и производства, образования, науки и культуры (г. Новосибирск, Томск, Новокузнецк, Юрга и др.).

Ценным в кластеризации является возможность **взаимной ресурсной поддержки** участников кластера, а также создание структур внутри кластера на различных уровнях интеграции: эмпирическом, теоретическом, методологическом, — это имеет

непосредственное отношение к **интеграционным процессам** в образовании, т. е. созданию комплексов из образовательных учреждений систем дошкольного и общего образования или между школами и гимназией, школой и лицеем, детскими дошкольными учреждениями, школой и гимназией и др. В подобном кластере выделяется системообразующий (или головной) элемент; в кластере интеграция заявлена наиболее мощно, поскольку в ней участвуют ресурсы всех видов: материальные (учебно-материальные), финансовые, технологические, информационные, методические, кадровые и др. Кластер позволяет гибко выстраивать **систему управления** его структурами, реально прогнозировать развитие кластера и его частей, обеспечивать ресурсную самоподдержку, т. е. кластер устойчив в социокультурном бытии.

Методологически идея кластеризации органично вписалась в **социокультурные механизмы** развития общества: «кластеризация стран по типам доминирующей ментальности индивидов, построенная на основе психологических исследований» используется в социологии (Ю. И. Александров, С. Г. Кирдина) [1, с. 3], что позволило выстроить мультидисциплинарное обоснование

вание методологического знания, которое включает: системный подход, культурологический и информационный подходы; учитывать экономические и социологические парадигмальные ориентиры, а также данные наук — психологии, психофизиологии, нейропсихологии, в которых также активно использовался системный подход в исследованиях, особенно в гуманитарных науках. Сказанное имеет прямое отношение к педагогике и образованию, где всегда **междисциплинарность, полипарадигмальность** при общем основании в виде системно-деятельностного подхода. **Мультидисциплинарный подход** в качестве приоритетной методологии предложен и философами (В. М. Бондаренко, Г. Г. Фетисов и др.) [10], а также в психологии (А. В. Брушлинский, Ю. Н. Кулюткин), доказан философскими исследованиями академика Н. Н. Моисеева [7]. Мультидисциплинарный подход рассматривается как эффективный инструмент среди антикризисных мер в развитии общества и образования [9]. Выбор мультидисциплинарного подхода обусловлен возрастающей сложностью мира, а значит, условий развития образования и личности, и, следовательно, спецификой стратегии и тактики решения управленческих задач.

Кластер как содержательно-деятельностный и ценностно-ориентированный объект

Мультидисциплинарный подход к управлению развитием кластера рассматривается во взаимосвязи научных подходов. Так, системный подход нацелен на понимание кластера как самостоятельной целостности, у которой возникают новые свойства и качества, обусловленные изменением (модернизацией) его элементов (образовательных учреждений).

Культурологический подход ориентирует на охват культурной целостности кластера (взаимосвязь природы, общества, человека, — проблемы которых отображаются в науке, культуре, производстве, образовании, искусстве, технологиях); в культуре человек предстает как творец ее и как ее продукт, «изменяя форму ее предметно-

сти» (М. С. Каган). В документах о ФГО-Сах культурологическая теория содержания является основополагающей.

Экономическая парадигма (экономические реалии и их научный контекст) указывает на важнейшие социально-экономические посылки, так необходимые нам всем в условиях глобального финансового кризиса (2008 г.), а именно:

1) инновации являются составной частью антикризисных мер,

2) инноваторов нельзя импортировать из-за рубежа — их следует выращивать в своей стране,

3) экономическое развитие страны напрямую зависит от качества школьного и высшего образования,

4) вклады в образование всегда окупаются, а, значит, необходима теснейшая взаимосвязь экономического базиса, созданного социокультурного кластера, образовательных учреждений, не исключая связи с образовательными учреждениями профтехобразования (творческие контакты, профориентация).

Социологическая парадигма (социологические реалии: ценности и менталитет) определяют иерархию ценностей в сознании человека и общества; в условиях кластера они имеют специфическое выражение как его особенность. Школьное образование, его качество существенно влияют на формирование ценностей и их динамику у молодого поколения и нередко — у родителей обучающихся.

Современная социокультурная ситуация оценивается социологами как ситуация, в которой значительное место занимают кентавр-идеи, т. е. в сознании людей чудесным образом сочетаются и уживаются несовместимые ценности как результат утраты здравого смысла, или гипостазирование (Ж. Тощенко, С. Г. Кара-Мурза). Однако многое в сознании человека определяется отношением к знаниям и положением учителя в стране.

Приведем данные социологии — они выполняют роль ценностного базиса в определении направлений и содержания предстоящей работы.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Базовые характеристики отношения молодежи к знаниям:

1) ценностные ориентации,
2) направленность поведения (показателями являются: уровень образования, его динамика, изменение ценностей образования). По данным исследователей [3], с 2002 по 2011 гг. имеют место тенденции:

а) уменьшение (в %) числа лиц с неполным средним образованием (до 9 класса) с 8,6 % до 0,7 %;

б) уменьшение (в %) числа лиц с полным средним образованием с 41,1 до 13,6 % (т.е. с одной стороны, молодежь школьного возраста доучивается до получения средне-

го образования, а с другой — снижается число получающих среднее образование, так как после основной школы ученики направляются в систему СПО);

с) в области среднего специального образования наблюдается увеличение числа лиц (в %) с 32,1 до 48,6 % (т.е. в 1,5 раза);

д) в системе высшего образования — увеличение обучающихся в два раза: с 18,2 до 36,4 %.

Позитивным явлением в ценностном отношении к знаниям наблюдается смещение от инструментальной ценности знания к терминальной (в аспекте 2002 г. — 2011 г.) (табл. 1).

Таблица 1

2002 г.				2011 г.			
Ценность образования		Ценность знания		Ценность образования		Ценность знания	
Терминальная, %	Инструментальная, %	Терминальная, %	Инструментальная, %	Терминальная, %	Инструментальная, %	Терминальная, %	Инструментальная, %
47,8	52,4	40,6	59,4	41	59	58,6	41,4

Приведенные данные показывают, что в образовании обучающиеся видят инструментальную ценность, т.е. возможность трудоустройства, профессиональной самореализации, а в знаниях ценят их высший, духовный потенциал и смысл (знание всегда ценно!). Социальное положение

учительства [4] представлено следующими данными (2011 г.) по параметру «удовлетворенность положением» (показатели: «уровень зарплаты», «отношение в профессиональном коллективе», «отношения с родителями учащихся», «отношения с учащимися», «положение в обществе») (табл. 2).

Таблица 2

Удовлетворенность	Уровень зарплаты, %	Отношение в профессиональном коллективе, %	Отношения с родителями учащихся, %	Отношения с учащимися, %	Положение в обществе, %
Полностью да	0	26,6	16,8	27,7	5,6
Скорее, да	4,8	58,1	62,4	59,6	37,6
Скорее, нет	35,8	9,4	12,9	7,4	29,2
Полностью нет	57,6	3,6	3,8	3	17,8
Затрудняются ответить	1,8	2,3	4,1	2,3	9,9

Показатели достаточно очевидны. Отношение учительства к реформам представлено в таблице № 3 — и это мы не можем не учитывать в своей деятельности.

Таблица 3

Содержание реформы	Показатели (количество, %)		
	Положительно	Отрицательно	Затрудняются
Интеграция образования и науки	46,2	18,5	35,5
Переход образования на двухуровневую систему	28	39	31

(Окончание табл. 3)

Содержание реформы	Показатели (количество, %)		
	Положительно	Отрицательно	Затрудняются
Единый государственный экзамен	39,1	53,3	7,6
Нормативное финансирование	15,7	62,7	21,6
ФГОСы (стандартизация)	23,4	55,3	21,3
Оптимизация сети	15,7	73,1	11,2

Философские ориентиры покоятся на следующих положениях, которые мы должны учитывать в условиях полиэтничности кластера (в наших образовательных учреждениях — детских садах, школах, гимназиях) обучаются и воспитываются представители различных культур и конфессий, которые выйдя из стен образовательного учреждения, оказываются в условиях той же полиэтничности и многоконфессиональности, поэтому необходимо:

1) осознание не только ближайших, но и отдаленных последствий принимаемых решений;

2) осознание того, что глобальное восприятие мира неразрывно связано с пониманием уникальности культур, взглядов, обычаев, свойственных разным нациям;

3) осознание идеи личной ответственности каждого человека за все, что происходит в природном и социальном мире; где глобальное и локальное — равнозначны (В. М. Бондаренко, Н. Н. Моисеев и др.);

4) опора на системный и мультидисциплинарный подходы, рассмотрение всего многообразия мира через фактор времени;

5) целью развития социальной системы должен быть Человек, — если не эта цель, то неизбежны новые тупиковые ситуации в развитии общества, а значит и образования.

Образовательные реалии представлены частично данными социологического анализа, с другой стороны — имеют место противоречия не только в системе образования, но и в управлении ею. Необходимо отметить как факт — половинчатость и незавершенность реформ 1984, 1991, 2002, 2005 гг. (профильность обучения, 12-летка, резкая смена содержания ФГОС как переход от образовательных стандартов первого поколения к образовательным стандартам второго поколения). До сих пор не разра-

ботана на федеральном уровне Национальная доктрина воспитания; имеют место противоречия между ценностями и целями образования — последние в значительной степени ориентированы на прагматический результат в контексте понимания образования как услуги. Это положение не должно отрицать фундаментальности образования. Полагаем, что фундаментальность как ценность гимназического и университетского образования послужила существенным основанием создания значительного числа образовательных комплексов (кластеров), в которых важнейшей проблемой (и целью) является обеспечение ценностно-целевого согласования между образовательными учреждениями внутри кластера при балансе интересов каждого из них.

В числе **приоритетных задач образования** находятся: обеспечение экономической безопасности образовательных систем, понимание однозначной зависимости между культурным уровнем развития общества и качеством образования, понимание того, что управленческая культура напрямую связана с правовой культурой общества, необходимостью культуры инновационного пространства, приоритетностью программы «Учитель» (Н. Н. Моисеев). Важнейшая задача — поднять значение обучения как долговременной системы до уровня ценности в сознании учащихся.

Содержательное наполнение кластера

Содержательное наполнение кластера предполагает выделение:

- 1) социально-экономического содержания с учетом его природного контура,
- 2) образовательного содержания,
- 3) духовно-ценностного содержания,
- 4) связей внутри кластера.

Социально-экономическое содержа-

ние кластера определяет деятельность его экономического сектора, включая состояние природной среды. По данным органов управления, управы района «Ивановское» (г. Москва), социально-экономический сектор включает предприятия округа (и города), организации бюджетного финансирования города и округа, образовательные услуги, которые предоставляет Гимназия № 1504 как образовательный комплекс (педагогическое просвещение родителей в системе родительских клубов; подготовка детей к школе, изучение иностранных языков, развивающий блок эстетическо-двигательной культуры и др.; обучение населения компьютерной грамотности и др.).

Образовательное содержание кластера обусловлено ценностями: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, искусство и литература, природа, традиционные российские религии, наука, человечество, здоровье.

На образовательный потенциал кластера и его содержание влияют учебные заведения: вузы, учреждения науки, учреждения дополнительного профессионального образования, учреждения дополнительного образования, Окружной методический центр, Восточное окружное управление образованием, связь с Департаментом образования города Москвы.

Научный потенциал образовательного кластера (гимназия + две школы + четыре детских сада). Специфика образовательного комплекса состоит в обеспечении системой обучения в направлениях: массового среднего, гимназического, профильного (восемь профилей), а также системой дошкольного образования.

Духовно-ценностное содержание определяется содержанием и потенциалом учреждений культуры (театры, музеи, школьные музеи, студии и др.). Особо выделены церкви, храмы, монастыри и другие религиозные ценности. Значительна роль школьных театров, традиций и праздников.

Социокультурное пространство кластера определенным образом отражает социокультурность пространства мегаполиса.

Оно включает: социальную, инновационную, образовательную, коммуникативную, воспитательную, а также экологическую среды. Влияние компонентов социокультурного пространства кластера на формирование ценностной сферы детей и школьников неоднозначно. Поэтому **важнейшей задачей кластера является формирование его позитивной ценностной устойчивости, а для этого необходим интегративный подход.**

Интеграция может осуществляться на эмпирическом, теоретическом и методологическом уровнях.

Интеграцию на эмпирическом уровне в условиях кластера можно рассматривать как объединение (слияние, дополнение, восполнение) средств, технологий, материальных ресурсов.

Интеграция на теоретическом уровне в условиях кластера происходит на концептуальном (ценностно-целевом) основании как согласование целей и ценностей, включенных в кластер образовательных учреждений, учитывающем как общие для кластера цели, так и их дифференцированное содержание — гимназическое, общеобразовательное, профильное, дошкольное образование и др.). Это предопределяет единые принципы построения образовательного процесса и управления им, существенно облегчает создание единого (по целям и ценностям) педагогического коллектива единомышленников, создание и развитие традиций, укрепление системы непрерывного образования, а главное — преемственности в образовании, обучении, воспитании и, возможно, — будет способствовать восстановлению связи времен и поколений.

Интеграция на методологическом уровне означает единое методологическое основание — в нашем случае — мультидисциплинарный подход, что основательно закрепляет устойчивость и динамичность кластера.

Принципы кластеризации образования в контексте управления (управленческой деятельности)

1. Принцип ценностно-целевого согласования (на начальном этапе) деятельности субъектов (ОУ) кластера при сохранении баланса интересов каждого субъекта (ОУ) в интересах позитивного развития личности ребенка, педагога. В последующем этот принцип формируется как принцип ценностно-целевого единства всех участников (ОУ) образовательного комплекса.

2. Принцип сотрудничества участников кластера по «горизонтали» и «вертикали» в целях обеспечения образовательно-воспитательной преемственности (воспитание — миссия образования) при базовой роли гимназических как гуманистических ценностей.

3. Принцип многовекторной и многоуровневой интеграции всех ресурсов кластера.

4. Принцип опоры на социальное партнёрство.

5. Принцип широкого вовлечения родителей в деятельность кластера в соответствии с потребностями кластера, направлениями образовательной деятельности, запросами детей и школьников.

6. Принцип дифференциации и индивидуализации в организации профильного обучения (выделение направлений:

университетской направленности образовательного процесса (в гимназии и гимназических классах); образовательного разнообразия в профильных классах школ).

7. Принцип формирования общеобразовательных универсалий (общеучебных умений и навыков) в горизонтально-вертикальных связях образовательных учреждений кластера (от детского сада до гимназии) как условие интеллектуального развития субъектов и преемственности в образовании.

Сформулированные положения легли в основу управления образовательным процессом в гимназии в условиях модернизации образования применительно к сложившемуся кластеру как новой целостности. Теоретический и научно-методический ресурсы образовательного кластера имеют основательный фундамент в виде докторских и кандидатских диссертаций, монографий и статей, идеи которых, интегрированные в ценностное основание управленческой деятельности, реализуются в течение многих лет в режиме инновационного развития [11; 2; 8; 6; 5 и др.]. ГБОУ «Гимназия № 1504» (г. Москва) много лет является ресурсным центром по повышению педагогического мастерства учителей округа и города, проводит научно-методические семинары для учителей России.

Литература

1. Александров Ю. И., Кирдина С. Г. Типы ментальности и институциональные матрицы: мультидисциплинарный подход // Социс. 2012. № 8.
2. Вдовина Т. В. Информационно-аналитическая деятельность руководителя по повышению качества образовательного процесса в гимназии. М., 2003.
3. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Отношение молодежи к образованию как фактор повышения эффективности подготовки высококвалифицированных кадров // Социс. 2012. № 8.
4. Ильин В. А., Шатунова А. А., Леонидова Г. В. Социальное положение учительства в России // Социс. 2012. № 8.
5. Кашкаров С. Н. Управление качеством воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении. М., 2000.
6. Магомедов В. Р. Развитие системы дополнительного образования в гимназии. М., 2004.
7. Моисеев Н. Н. Расставание с простотой. М., 1998.
8. Николаева Л. Н. Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков. М., 2009.

9. Перминова Л. М., Яковлева Н. И., Перминов В. Л. Образование в эпоху кризиса: XXI век. М., 2012.
10. Прогнозирование будущего: новая парадигма / под ред. В. М. Бондаренко, Г. Г. Фетисова. М., 2008.
11. Шарай Н. А. Теоретические основы управления. М., 2001.

N.A. Sharay, L.M. Perminova, L.N. Nikolayeva, T.V. Vdovina
EDUCATIONAL MANAGEMENT IN CONDITIONS
OF SOCIO-CULTURAL CLUSTERING

Integrative processes in society and therefore in education are considered to be as given of the XXIst century. One of the most powerful mechanisms of integration (also in education) is clustering, where cluster as a compound of homogeneous elements makes up a new integrity with definite qualities. Cluster allows to build management system of its structures flexibly, to make real forecast of cluster development and of its parts, provide resource self-assistance, and that means that cluster is resistant in socio-cultural environment. The positions stated above were taken as a base of educational management in the gymnasium in conditions of educational modernization.

Key-words: *contents, primary tasks of education, managerial activity, cluster, method of clusters (cluster approach), socio-cultural zone, integrative processes, resourceful support, intersubject characteristic, spiritual values*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.03(075)

*Е. В. Головнева,
Н. А. Головнева*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье рассматриваются особенности профессионального саморазвития будущего учителя в контексте личностно-ориентированной педагогики. Показано значение предметной технологии в профессиональном самосовершенствовании студента.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональное саморазвитие, профессиональное самосовершенствование, учитель начальных классов, педагогическое мышление.

Формирование, развитие и функционирование творческой личности, овладевающей системой гуманистических ценностей, относится к числу ключевых проблем современной социокультурной ситуации, связанной с переходом к постиндустриальной информационной цивилизации, осознанием ее возможностей и перестройкой способа мышления человека для оптимальной реализации его интеллектуально-нравственных возможностей.

Эти задачи потребовали выработки новой концепции и новых принципов осуществления профессионального образования, которые должны учитывать реальности современного этапа развития общества в условиях перехода к рыночной экономике и механизмам цивилизационного развития. Поскольку классическая модель образования фактически исчерпала себя, нужно искать новый комплекс педагогических и философских идей, определяющих методологическую основу подготовки будущего учителя к работе в современной школе. Представляется очевидным, что поиск системообразующих начал образования сегодня должен быть направлен на познание сущностной природы человека и создание целостной философии образо-

вания. Единство философского основания и синтеза современного научного знания о человеке и процессе познания возможно на основе синтеза культурологического и антропологического, системно-целостного и синергетического подходов к дальнейшему обоснованию педагогической теории профессионального образования и соответствующей ей технологии.

Рост образовательной, интеллектуальной и наукоемкости социальных процессов в начале XXI века обусловили вызревание новой парадигмы проблемно-ориентированного, энциклопедического универсального профессионализма, дальнейшее интенсивное проявление синтеза образовательного и научно-исследовательского процессов, определение образования как основания социальной онтогенеза личности в мире изменений, как формы обеспечения ее постоянной адаптивности и мобильности. Необходимость жить в сложном многомерном социокультурном пространстве ставит индивида перед проблемой «нахождения себя» одновременно в различных видах деятельности и разных типах социальных общностей. Это предполагает наличие у индивида средств и способов сознания и деятельности, позволяющих

ему осуществлять полноценную жизнедеятельность (В. В. Рубцов, Э. В. Сайко, Д. И. Фельдштейн).

Изменение процесса подготовки индивида к жизнедеятельности в данных условиях связано, на наш взгляд, с осмыслением как новых, так и сложившихся в истории человечества культурно оформленных образцов деятельности, сознания и типов общностей; пониманием современных новообразований как проявлений их исторических прототипов в особых условиях и предполагает совершенствование образовательной практики, формирование новой когнитивной методологии, позволяющей создавать новую образовательную среду, образовательное пространство и за счет этого в образовательном процессе, основанном на достижении конкретных созидательных целей, формировать продуктивные и генерировать новые знания в области экологии человека. В практике профессионального педагогического образования идея гуманизации реализуется в личностно-ориентированных технологиях обучения, управления учебно-познавательной и педагогической деятельностью, позволяющих усилить человекотворческую компоненту подготовки специалистов.

Очевидно, что возможность осуществления проектирования образовательных процессов, программирование управленческих действий по выбранной системе характеристик связаны с выявлением принципиально новых ценностных оснований и целевых ориентиров проектируемых изменений в сфере образования.

В условиях зарождения новой образовательной парадигмы предполагается осуществление целостного процесса становления высококвалифицированных специалистов по обучению и воспитанию младших школьников в период обучения на факультете педагогики и психологии в вузе, построение модели оптимизированного варианта конкретной педагогической системы в виде учебных программ и учебных пособий путем реализации идей гуманизации, демократизации, непрерывности и опережающего образования на основе

таких приоритетных принципов новой образовательной политики, как фундаментальность, целостность и ориентация на интересы развития личности. Реализация таких стратегических задач обуславливает изменение характера педагогического управления, личностных позиций как преподавателя, так и студентов; формирование новых смыслов организации образовательного процесса.

В нашей педагогической работе ориентация на такого рода методологию управления образовательными процессами исследуется и развивается в определенных направлениях, а именно: в деятельности педагога на первое место выходит аналитико-экспертная функция в противовес традиционно-контрольной; создание педагогически обоснованной теории оптимизации процесса формирования личности каждого студента в целях развития его собственного профессионализма, основывающейся на принципах взаимодействия, сотрудничества, помощи, вдохновения, внимания к становлению и развитию его педагогической культуры как цели профессионального самосовершенствования.

Повышение качества преподавательской работы в плане реализации антропоцентричной векторизации образовательного процесса в вузе потребовало выстраивания педагогической стратегии и тактики воплощения в жизнедеятельности конкретного учебного заведения теоретической модели оптимизирования развития личности в профессиональном самосовершенствовании.

И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов, исследуя проблемы педагогического образования, цели педагогической деятельности связывают с конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые реализуются в ней, и этим объясняют их ведущее положение в иерархии потребностей, составляющих важные характеристики личности педагога. К таким потребностям ученые относят: потребность в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании и развитии других. Динамика образов «Я — реального», «Я — ретроспективного», «Я — идеального», «Я — рефлексивно-

го», «Я — профессионального» определяет уровень личностно-профессионального развития педагога. Высокий уровень этого развития характеризуется сближением параметров «Я — идеального» и «Я — реального», образуя феномены и нормы гуманистически ориентированной профессионально-педагогической культуры [3, с. 51]. Гуманистические параметры педагогической деятельности, выступая в качестве «вечных ориентиров педагога», позволяют фиксировать уровень расхождения между сущим и должным, действительностью и идеалом, стимулируют к творческому преодолению творческих разрывов, вызывают стремление к самосовершенствованию и обуславливают тем самым его смысловое самоопределение.

Способность к педагогическому мышлению, являющемуся по своей природе и содержанию дивергентным, обеспечивает учителю активное преобразование педагогической информации, выход за границы временных параметров педагогической реальности. Развитый интеллект позволяет ему познавать не отдельные единичные факты и явления, а изучать и осмысливать педагогические идеи, теории обучения и воспитания. Рефлексивность, гуманизм, направленность в будущее и ясное понимание средств, необходимых для профессионального самосовершенствования и развития личности воспитанника, являются характерными свойствами интеллектуальной компетентности учителя.

Самосознание педагога не только способствует формированию интегративного образа «Я — профессиональное», но и построению некоторой теоретической модели, оказывающей влияние на решение индивидуальных, профессиональных проблем, связанных с реализацией педагогом своих творческих возможностей. Эта реализация, в свою очередь, приносит личности удовлетворение от деятельности, позволяет достигнуть соответствующего уровня творчества в работе. Развитое педагогическое мышление преломляет знания и способы деятельности через призму собственного индивидуального профессионально-пе-

дагогического опыта и помогает обрести личностный смысл профессиональной деятельности. Последний требует от учителя высокой степени активности, способности управлять, регулировать свое поведение в соответствии с возникшими или специально поставленными задачами, побуждает его к проявлению инновационного стиля педагогической деятельности [3, с. 54].

В процессе такой подготовки акцентируется развивающий потенциал обучения, актуализируется ценность поисковой деятельности и дидактические цели высокого познавательного уровня, развивается личностно-профессиональная готовность педагога к гибкому, тактичному взаимодействию с учащимися, формируется главный мотив инновационной деятельности — профессиональный интерес в сочетании с самореализацией и ориентацией на развитие детей.

Профессиональное саморазвитие представляет собой процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека и может выступать в различных формах. В этом процессе профессиональное пространство является одной из сфер реализации личности. В исследованиях В. А. Слостенина, Д. Ю. Ануфриевой, М. И. Кряхтуна обосновано, что профессиональное саморазвитие складывается из двух компонентов: внешних условий (которые создаются определенными позициями) и внутренних способностей (ими овладевает сам учитель), которые предполагают наличие: а) потребностей — в обновлении, развитии, самопознании, понимании своих действий; б) целей; в) средств [4, с. 365].

Личное и профессиональное представляют собой части единого процесса профессионального саморазвития учителя, включая в себя три структурных компонента: рефлексивный, регулирующий и компонент развивающего взаимодействия. Причем личное пространство «отвечает» за индивидуальность человека, а профессиональное — за вовлечение человека в социокультурный контекст.

Анализируя особенности творческого саморазвития личности студентов как ком-

понента профессионально-педагогической культуры, И. А. Шаршов выделяет его профессиональную направленность. Профессионально-творческое саморазвитие личности студента рассматривается автором как творческое саморазвитие его личности в учебном процессе вуза, обеспечивающее дальнейшую творческую самореализацию в профессиональной деятельности. При этом автор подчеркивает, что самореализация, базируясь на самопознании и механизмах самоорганизации, включает в себя процессы самоопределения, самоактуализации, самосовершенствования, самовыражения, самоутверждения и т.п. [6, с. 45].

Для практических целей важно, что эти процессы в составе самообразования не являются изолированными, поскольку имеют общие основы в виде использования организационных форм профессиональной подготовки студента, обеспечивая его систематическую работу над собой в виде опоры на внутренние цели и позиции личности, ее ценностные ориентации в профессиональной деятельности, владение информацией об образе и сущности профессии, необходимой для определения смысла и направления профессионально-творческой самореализации.

Формирующаяся в наши дни технология личностно-ориентированного обучения предполагает изменение характера управления, личностных позиций как преподавателя, так и студентов, формирование новых смыслов организации образовательного процесса, основывающихся на принципах взаимодействия, сотрудничества, помощи, вдохновения, внимания к становлению и развитию личности студента, педагогической культуры будущих специалистов по обучению и воспитанию детей младшего школьного возраста как цели профессионального самосовершенствования. В контексте ее реализации преподаватель не только передает учебную информацию, но и организует ди- и полилогическое освоение студентами профессионально значимой информации, обсуждение волнующих студентов фактов, вопросов, проблем, связанных со значимостью, организацией,

методикой и техникой самостоятельного совершенствования своего профессионального мастерства. Выступая в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, преподаватель предлагает студентам минимально необходимый комплект средств обучения.

Эффективность осуществления предметной технологии обучения зависит не только от выявления и использования комплекса рациональных методических приемов работы по ориентации студентов на профессиональный идеал и последовательной реализации организационно-педагогических условий, оптимально содействующих формированию потребности в профессиональном самосовершенствовании, но и от средств обучения с помощью которых осуществляется оперативная прямая и обратная связь между преподавателем и студентом.

Учебники и учебные пособия, представляя собой развернутую в пространстве и времени содержательную программу учебной деятельности, выполняют функцию руководства познавательной деятельностью студентов, реализуют концепцию и стратегическую линию обучения, в соответствии с учебной программой определяют содержание учебного предмета и выступают фундаментом для построения дидактической системы обучения по этому предмету. Содержанием учебников по педагогике (В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова, П. И. Пидкасистого, И. П. Подласова, С. А. Смирнова, А. Д. Солдатенкова, И. Ф. Харламова и др.) и учебных пособий мы нацеливаем будущих учителей начальных классов на совершенствование ими собственной профессионально-педагогической культуры.

Емкие и глубокие по осмыслению осваиваемых психолого-педагогических реалий монографии В. И. Андреева выводят на новый для отечественной педагогики уровень освоения процессов прогрессирующего самодвижения личности учителя и ученика. Автор ориентирует курс педагогики на творческое саморазвитие студента — будущего учителя, включенного в инновационные процессы школы. Ценным, на наш взгляд, является смещение акцента в пре-

подавании курса «Педагогика» с предметного на антропологический аспект, направленный на самообучение, самовоспитание, саморазвитие личности [1, кн. 1, с. 431]. Стратегия творческого саморазвития определяется, с одной стороны, потребностями в профессиональном самосовершенствовании, а с другой — степенью осознания и самопознания своих сильных и слабых профессионально-личностных качеств. Особое внимание автор уделяет вопросам саморазвития методологической культуры учителя, которую рассматривает как непрерывную длительную работу над собой. Выдвигаемые ученым теоретико-методологические положения и рекомендации мы по мере необходимости используем при анализе эмпирического массива в своем исследовании.

В этих исследованиях для нас важны поиски разрешения противоречий между внешними структурами, осуществляющими профессиональную подготовку будущего учителя, и профессиональным становлением человека, являющимся по преимуществу результатом его собственного, внутреннего движения, саморазвития, когда профессионализм становится ценностью для его личности и предполагает ясное понимание средств, необходимых для профессионального самосовершенствования.

Повышение качества преподавательской работы в плане реализации антропоцентричной векторизации образовательного процесса в вузе потребовало выстраивания педагогической стратегии и тактики воплощения в жизнедеятельности конкретного учебного заведения теоретической модели оптимизирования развития личности в профессиональном самосовершенствовании.

Оптимизация процесса становления специалистов по обучению и воспитанию младших школьников в период обучения в вузе, по нашему мнению, будет эффективной, если вузовский преподаватель дисциплин педагогического цикла обеспечит становление устойчивой потребности в профессиональном самосовершенствовании у будущих учителей начальных классов путем целенаправленного использования совокупности специальных методических

приемов, способов и организационно-педагогических условий, а именно:

- предлагает обучающимся к освоению возможный в конкретных образовательно-воспитательных ситуациях максимум источников профессионально ценной информации; настойчиво активизирует действие движущих сил формирования и развития у студентов потребности в профессионально-педагогическом самосовершенствовании; использует в оптимальной педагогической инструментровке весь спектр ситуативно уместных и рациональных методических приемов формирования у юношей и девушек искомой потребности; создает и целенаправленно реализует совокупность организационно-педагогических условий, способствующих осязаемому повышению результативности методико-практических усилий с целью пробуждения, развития и закрепления у будущих учителей начальных классов потребности в постоянном профессионально-педагогическом самосовершенствовании;

- создает комплексную систему профессионально-педагогической подготовки специалистов начального звена общеобразовательной школы и деятельности в условиях аудиторной и самостоятельной работы на базе общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, создающих мотивационные ориентиры самосовершенствования, «ставящих» каждого обучающегося в позицию субъекта своего собственного профессионального развития;

- в процессе обучения использует специально конструированные учебные тексты, учебно-методические материалы, диагностические формы контроля личностного развития студентов в цикле педагогических дисциплин вуза.

Компетентное, научно обоснованное педагогическое управление процессом развития личности студентов в целях совершенствования себя как настоящих профессионалов обучения и воспитания детей младшего школьного возраста включает следующие компоненты:

- ясность целей профессиональной подготовки в педагогическом вузе;

- глубокое представление общечеловеческого и профессионального идеала учителя на базе духовно-нравственных ценностей планетарного и ментального характера;

- четкость и конкретность задач обучения и саморазвития;

- наглядная зримость перспектив личностной и профессиональной самореализации в системе образования;

- обстоятельное представление источников для обогащения профессионально-педагогической культуры и учительско-воспитательского мастерства;

- сочетание осваиваемой теории с соответствующей образовательно-воспитательной практикой;

- проблемно-исследовательский путь познания сущностных аспектов учебно-воспитательных ситуаций и внутренних механизмов процесса овладения методическим мастерством;

- применение методических приемов воздействия на потребностно-мотивационную сферу личности будущего учителя;

- создание личностно-ориентированного образовательного пространства через реализацию совокупности организационно-педагогических условий, способствующих развитию у будущих учителей начальных классов потребности в профессионально-педагогическом самосовершенствовании: научно обоснованное создание и планомерное поддержание облагораживающего и одухотворяющего стиля жизнедеятельности студентов в академических группах и на учебных потоках, в факультетском и в общеинститутском масштабах; помещение будущего учителя начальных классов в ситуацию действительного субъекта собственного профессионально-педагогического развития; педагогическое управление процессом профессионального самосовершенствования студента; ориентация обучающихся на факультете юношей и девушек на профессиональное самосовершенствование в единстве с личностным на основе общечеловеческих духовно-нравственных ценностей; тематическое оформление учебных и рекреационных помещений факультета, нацеливающее студентов

на непрерывный профессиональный рост; планомерное повышение уровня педагогико-методического и научно-исследовательского аспектов профессиональной культуры преподавателей факультета; объединение усилий вуза, базовых школ и педагогической общественности в стимулировании направленности студентов к профессиональному самосовершенствованию в качестве их потребностного состояния.

Созданные организационно-педагогические условия дают студенту возможность все более становиться субъектом собственного профессионального образования и воспитания, а отношения в функционирующей таким образом педагогической системе приобретают субъектно-субъектный характер, наиболее целесообразный для расширенного воспроизводства формируемой потребности самосовершенствования в педагогической деятельности.

Педагогическое руководство профессиональной подготовкой будущих учителей закономерно перерастает в управление их профессионально-педагогическим самосовершенствованием, переходя от непосредственных руководящих операций к более опосредованным и психологически тонким управленческим действиям в форме инструкций, советов, пожеланий, рекомендаций, серии методических указаний на основе создания системы субъект-субъектного профессионального и личностного общения преподавателей и студентов на факультете. Будущий учитель начальных классов приобретает возможность стать субъектом собственного профессионального самосовершенствования благодаря действенно и рефлексивно осваиваемой системе ситуаций межсубъектного педагогического общения, в которых отражаются определенные методические приемы воздействия на потребностно-мотивационную сферу личности.

Задействование в этом процессе комплекса воспитательно-развивающих средств, обновление характера образовательно-воспитательного процесса, учебного содержания дисциплин педагогического цикла позволяет избежать разрыва между практи-

кой и декларируемыми целями подготовки будущих учителей-воспитателей, стимулирует активность обучающихся в совершенствовании самих себя в профессиональном отношении, способствует формированию у них гуманистически ориентированного педагогического мировоззрения.

Оптимизация развития личности будущего учителя начальных классов в профессиональном самосовершенствовании, в наращивании потенциала общей и профессионально-педагогической культуры рассматривается нами как системообразующий фактор управления его профессионально-педагогической подготовкой.

В условиях парадигмальных изменений

эффективное осуществление целостного процесса становления высококвалифицированных специалистов по обучению и воспитанию младших школьников в период обучения в вузе в наибольшей степени достигается путем реализации идей гуманизации, демократизации, непрерывности и опережающего образования на основе приоритетных принципов новой образовательной политики таких, как: фундаментальность, целостность и ориентация на интересы развития личности, социальная детерминация и поликультурность при построении оптимизированного варианта конкретной педагогической системы в цикле педагогических дисциплин.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. Казань, 1996. 567 с. ; Кн. 2. Казань : Казан. гос. ун-т, 1998. 318 с.
2. Исторические рубежи в развитии самопознания, самопонимания и самоопределения индивида (К проблеме формирования современного субъекта на рубеже тысячелетий) // Мир психологии. 1999. № 3 (19). С. 3–12.
3. Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Сластенина // Известия Российской академии образования. 2000. № 3. С. 45–58.
4. Сластенин В. А. Педагогика. М. : Изд. Дом Магистр-Пресс, 2000. 488 с.
5. Сластенин В. А., Кряхтунов М. И. Эмоциональная сфера личности учителя. М. : Прометей, 2000. 110 с.
6. Шаршов И. А. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития личности студента : дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2000. 212 с.
7. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М. : Флинта, 1999. 672 с.

E.V. Golovneva, N.A. Golovneva
PECULIARITIES OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT
OF A FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT
OF STUDENT-CENTERED PEDAGOGY

The article touches upon the peculiarities of a future teacher's professional self-development in a context of the person-centered pedagogy. The significance of subject technology in professional self-improvement of the student is shown.

Key words: *pedagogical education, professional self-development, professional self-improvement, a primary school teacher, pedagogical thinking.*

РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Статья посвящена исследованию дидактической системы учителя и процесса ее развития с позиции идей и принципов антропологической образовательной парадигмы. Проведенный в контексте антропологического подхода анализ феномена дидактической системы учителя позволил выявить его антропоориентированную сущность, рассмотреть структурные, функциональные и динамические характеристики дидактической системы учителя, определить человекоориентированный вектор ее развития.

Ключевые слова: *дидактическая система учителя; антропологическая образовательная парадигма.*

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется сложными и неоднозначными процессами поиска эффективных способов обучения, актуализацией идей диалога, сотрудничества, раскрытия сущностных сил человека. Переориентация современной педагогики на человека и его развитие, являясь важнейшей задачей, поставленной самой жизнью, становится логическим центром обновления системы образования, перехода со «знаниевой» на новую образовательную парадигму, в центре которой ребенок и его развитие как высшая ценность. В то же время, как показывает анализ практической деятельности учителей, центрация педагога на результатах обучения, выраженных в уровне сформированности знаний и умений учащихся, сужает возможности образовательного процесса. В этом случае учитель оценивает не целостность развития заложенных в ребенке возможностей и способностей, а его успешность в обучении, интерес к предмету и активность на занятии. Педагог проявляет «нечувствительность» к возникающим в процессе профессиональной деятельности проблемам и затруднениям, неспособность осознать необходимость профессионально-личностных изменений для решения новых педагогических задач. Это приводит к отчуждению учителя от сущности своей профессиональной деятельности и от себя как субъекта этой деятельности.

Социальные требования к современной школе предполагают повышение профессиональной компетентности учителя как готовности и способности педагога осуществлять свою деятельность на творческом уровне. В контексте происходящих перемен все более осознается значение развития дидактической системы учителя, выступающей условием, процессом и результатом достижения педагогом вершин профессионализма. От учителя требуется перевод своей деятельности на новый качественный уровень, характеризующийся созданием собственной дидактической системы на основе сложившегося педагогического опыта и индивидуального стиля работы.

На рубеже XX — XXI вв. наметилась тенденция отказа педагогов от внедрения в практику в целостном виде «новых» технологий обучения, не всегда учитывающих реалии образовательного процесса, особенности и возможности учащихся и самого учителя. Анализ педагогической реальности показывает, что отдельными учителями предпринимаются попытки создать дидактическую систему на основе модификаций известных технологий обучения, фрагментарного, механического переноса технологических элементов на собственную практику без учёта принципов их отбора, сочетания и использования; осмысления и адаптации к имеющемуся опыту, к условиям и возможностям школы

и самого учителя, особенностям учащихся, специфике предмета, теме и цели учебного занятия. Вместе с тем несовпадение целевых установок учителя и используемых образовательных технологий, направленность методической работы в школе на освоение готовых технологий обучения не даёт возможность учителю воспринимать себя в качестве потенциального или реального создателя педагогического нововведения, не позволяет подняться до уровня теоретического осмысления своей системы работы. Доминирование в школе системы управления, недостаточно учитывающей потенциал учителя, его индивидуальный опыт, особенности профессиональной «Я-концепции», противоречит тенденции самоуправляемого развития субъектов образовательного процесса.

Отражая профессиональное мировоззрение учителя, дидактическая система выступает связующим звеном между принятыми педагогом дидактическими концепциями и теориями и реализацией их идей в практике. Развитие дидактической системы учителя как составляющей дидактической системы школы обеспечивает достижение целей обучения, способствует творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности, позволяет осмыслить значимость своего опыта в общей концепции развития школы.

Таким образом, потребность практики такова, что дидактическая система учителя должна развиваться не стихийно методом проб и ошибок, а на основе ценностей, положений и принципов антропологической образовательной парадигмы на основе целенаправленного взаимодействия управления и самоуправления, обеспечивающих возможность для использования внутреннего потенциала и имеющегося опыта педагога.

Теоретико-практический анализ проблемы развития дидактической системы учителя позволил выделить ряд противоречий: между обозначившейся в мировой и отечественной науке и практике тенденцией в признании человекоориентированных ценностей образования и по-прежнему го-

сподствующей в массовой школе и дидактической системе учителя авторитарно-репродуктивной, «знаниевой» парадигмой; между потребностью общества и школы в учителе с высоким уровнем профессиональной компетентности и неготовностью педагогов к развитию своей дидактической системы; между стремлением учителя к развитию своего индивидуального опыта, профессиональной «Я-концепции» и направленностью внутришкольного управления на внедрение учителем в практику «готовых сценариев» деятельности по обучению школьников; между стихийно складывающейся дидактической системой педагога в процессе его профессиональной деятельности и необходимостью образовательной практики в её целенаправленном управляемом развитии; между наметившейся в теории и практике внутришкольного управления тенденцией самоуправляемого развития субъектов образовательного процесса и недостаточной разработанностью управленческих механизмов, активизирующих внутренний потенциал учителя и его дидактической системы.

Понятие «*дидактическая система учителя*» рассматривается в категориальном ряду: «дидактическая деятельность учителя», «педагогический опыт», «инновационная деятельность учителя», «технология учителя». Широко употребляемые в педагогической теории и практике, они не отражают исследуемое явление в целостном виде, что приводит к противоречию между значительным интересом педагогов-практиков к данному феномену и его теоретической неразработанностью.

Обоснование дидактической системы учителя в контексте антропологической парадигмы обусловлено тенденцией возвышения роли человека во всех сферах жизни общества, доминированием антропологических идей в системе образования на парадигмальном уровне, необходимостью ориентации школы и учителя на раскрытие сущностных сил ребенка. Антропологический подход обеспечивает переход школьного образования на качественно новый уровень в соответствии с идеями аб-

солютной ценности человека, целостности его обучения и воспитания. В обстановке общецивилизационного гуманитарного кризиса антропологические ценности выступают своеобразным стабилизатором происходящих в обществе сложных и противоречивых процессов, позволяют по-иному взглянуть на цели, содержание, организацию и результат современного образования. Антропологические идеи и принципы (целостность, системность, развитие и саморазвитие, деятельность, природосообразность, культуротворчество, культуросообразность, субъектность, диалогичность, сотрудничество и др.) определяют человекоориентированный вектор развития дидактической системы учителя, предполагают рассмотрение данного педагогического явления и процесса его развития в контексте отражения человека во всем многообразии бытия в природе, обществе и культуре.

Одним из результатов изучения феномена дидактической системы учителя стало определение ведущих идей, которые лежат в основе индивидуальных дидактических систем, и условное выделение в соответствии с этим четырех ее видов: *личностно-ориентированной, культуросообразной, природосообразной и социальнаправленной*. Ключевой идеей личностно-ориентированной дидактической системы учителя является развитие личности учащихся: решающая роль обучения в развитии личности; приоритетность личности ученика в процессе обучения; опора на субъектный опыт школьников; учёт психологических особенностей учащихся; умственное развитие детей; развитие способностей обучающихся на основе образования в их сознании ассоциаций; развитие творческого потенциала личности и формирование структур творческой деятельности и др. К культуросообразной дидактической системе учителя можно отнести идеи культуросообразности и культуротворчества: становление базовой культуры личности школьника; развитие личности ребенка как субъекта культурной жизнедеятельности, способного к культурно-историческому саморазвитию.

Идеи природосообразности составляют базу природосообразной дидактической системы учителя: сохранение здоровья учащихся в процессе обучения; раскрытие внутренних ресурсов личности ученика, выявление заложенных в нём потенциальных возможностей; учёт индивидуальных психофизиологических особенностей учащихся и др.

Идеи социализации учащегося в процессе обучения (толерантности, сотрудничества; вхождения и адаптации учащегося в социум, принятия им жизненных ценностей, социальных норм, смысла жизни; понятия и принятия себя, организации работы каждого ученика в рамках деятельности всего коллектива; развития учащихся через использование приобретённого ими опыта деятельности; определения будущих профессиональных возможностей школьников и др.) служат основанием для выделения социально-направленной дидактической системы учителя.

Анализ выделенных выше идей, составляющих основу дидактической системы учителя, позволил заключить, что все они отражают одну из сторон бытия и деятельности человека в природе, обществе и культуре, т.е. направлены на развитие сущностных сил ребёнка в процессе обучения. Так, дидактическая система учителя, нацеленная на развитие личности ученика, базируется на положении психологической антропологии о человеке как целостной психологической системе и принципе развития и саморазвития ведущих психических функций человека. Идея раскрытия внутренних ресурсов ученика, развития заложенных в нём потенциальных возможностей в дидактической системе учителя исходит из антропологического принципа природосообразности. Принцип солидарности, отражающий потребность человека в объединении с себе подобными для более полного своего физического и личностного развития лежит в основе идеи сотрудничества и социализации учащихся в процессе обучения. Идея культуротворчества и культуросообразности отражает антропологические представления о роли культу-

ры в развитии личности и о человеке как субъекте культуры, который творит новую реальность, созидает собственное культурное пространство.

Для реализации дидактических идей используются определённые технологии обучения, выстраивающиеся в рамках дидактических теорий и концепций. К примеру, личностно-ориентированная дидактическая система учителя, как правило, строится на теориях: развивающего обучения (Л.В. Занков), активизации учения (Т.И. Шамова), оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский), развития познавательного интереса (Г.И. Щукина), поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), ассоциативно-рефлекторной теории (И.М. Сеченов и И.П. Павлов), проблемного обучения (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, З.И. Калмыкова) и др. Реализуя дидактическую идею развития личности ученика в процессе обучения, учителя выбирают технологии развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин — В.В. Давыдов), адаптивной системы обучения (А.С. Границкая), разноуровневого обучения (Б. Блум), модульного обучению (П. Юцявичене, Т.И. Шамова), проектного обучения (Д. Дьюи), программированного обучения (Т.А. Ильина, Б. Скиннер, Н.Ф. Талызина), полного усвоения (Дж. Блок, Л. Андерсон), концентрированного обучения (Г. Ибрагимов, А. Тубельский, В. Шаталов), проблемного обучения (М.И. Махмутов), проблемно-модульного обучения (М.А. Чошанов) и др.

Природосообразные дидактические системы опираются на концепции сенсорной свободы и психомоторного раскрепощения (В.Ф. Базарный), ноосферного образования (Н.В. Маслова), типодифференциальный подход в процессе обучения (В.В. Ильюшенков, Т.А. Берсенёва), дифференцированный подход в процессе обучения в соответствии с темпераментом и стилем учения ребёнка (Б.Л. Ливер, Д. Кирси, М. Бейтс), информационно-ценностный подход в обучении (А. Кушнир) и т.д. Природосообразная дидактическая система включает в себя

в качестве операционального компонента соответствующие названным теориям технологии обучения: дифференцированного обучения в соответствии с темпераментом и стилем учения ребёнка, обучения чтению и письму (А. Кушнир), организации смысловторческой деятельности учащихся в процессе обучения (Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов) и др.

Учителя, избравшие идею культуросообразности обучения, используют в своей деятельности так называемые культуросообразные технологии обучения: «диалога культур» (В.С. Библер), коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пасов), коммуникативную дидактику (В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий), технологию личностно-ориентированного обучения (В.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) и др. Теоретическим обоснованием таких технологий служат дидактические теории, разработанные в рамках культурологической антропологии (культурологический подход (А.И. Арнольдов, И.Ф. Исаев, М.С. Каган, В.П. Тугаринов, Н.З. Чавчавадзе), концепция диалога культур (В.С. Библер) и диалога смыслов (М.М. Бахтин), концепция глобального образования (Р. Хенви, Г.В. Разумовская, В.В. Виноградов), теория личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) и др.

Исследование показывает, что в основе социально направленной дидактической системы учителя используются, как правило, теории и технологии обучения свободного труда (С. Френе), педагогических мастерских (Н.И. Белова), проектного обучения (Д. Дьюи, У. Килпатрик, В. Гузеев), коллективного способа обучения (А.С. Границкая, В.К. Дьяченко), коллективной мыследеятельности (К.Я. Вазина) и др.

Дидактическая система учителя представляет собой уникальную определённую и имеет присущие только ей специфические особенности. Индивидуальные дидактические системы связаны между собой, взаимодействуют, зависят и обуславливают друг друга. Вместе с тем отдельное не существу-

ет иначе, как в общем. Общее выступает как закономерная форма взаимосвязи индивидуальных дидактических систем в составе целого — дидактической системы школы. Поэтому индивидуальная дидактическая система учителя входит в дидактическую систему школы как единичное в общем. «Особенное» в дидактической системе учителя рассматривается не просто как опосредствующее, промежуточное звено между индивидуальной и общешкольной дидактической системой, а в первую очередь как объединяющее их начало в рамках целого. Особенное выражает общее в его реальном, единичном воплощении. Таким образом, дидактическая система школы раскрывается только через отражение единичного и особенного, то есть через индивидуальные дидактические системы учителей школы и особенности дидактических систем одного вида (личностно-ориентированные, культуросообразные, природосообразные и социально-направленные). Дидактическая система школы как общее выражается в единичной дидактической системе учителя и через неё. Каждая индивидуальная дидактическая система как элемент целостной общешкольной дидактической системы относительно самостоятельна и в то же время находится в иерархической зависимости от других индивидуальных дидактических систем, составляющих структуру дидактической системы школы, поскольку отражает ее свойства как часть отражает целое. В данном положении заключается основное отличие дидактической и методической систем учителя.

Развитие дидактической системы учителя как части дидактической системы школы способствует не только творческой самореализации в профессионально-педагогической деятельности, но и позволяет педагогу осмыслить значимость своего опыта в общей концепции развития школы.

Дидактическая система учителя раскрывается как проявление синтеза ценностно-целевого, когнитивно-операционального и рефлексивно-оценочного компонентов. *Ценностно-целевой компонент дидактической системы* отражает мировоззрение,

«философию» учителя, целевые характеристики образовательных концепций и технологий, цели конкретного урока, темы, раздела, учебного предмета в целом. Ценностно-целевой компонент выступает внутренним регулятором дидактической системы учителя, моделирующим ее содержание и направленность, определяет смысл педагогических идей, теорий, концепций, технологий, благодаря чему происходит оценивание и отнесение их учителем в ту или иную ценностную систему. *Когнитивно-операциональный компонент* составляет совокупность значимых для развития дидактической системы учителя знаний и умений педагога, идей, педагогических концепций, а также приёмов, методов, форм и технологий обучения, выступающих в рамках принятых учителем концепций и теорий, которыми владеет педагог и использует в процессе обучения школьников. *Рефлексивно-оценочный компонент дидактической системы учителя* включает самоанализ и самооценку педагогом своей дидактической системы и ее результатов, позволяет осмыслить и оценить степень реализации желаемых целей дидактической системы, характер изменений в компонентах дидактической системы, уточнить способы и траекторию ее развития, оценить соотношения учителем своих возможностей и уровня притязаний.

Результаты феноменологического анализа дидактической системы учителя в контексте профессионально-педагогической деятельности дали основание рассматривать дидактическую систему учителя в следующих измерениях:

- профессиональное мировоззрение учителя; основными содержательными характеристиками которого выступают персонифицированные ценностные ориентации и установки, личностные смыслы, мотивы и потребности учителя;
- профессионально-педагогическая культура учителя, представляющая собой не столько достижение определенного уровня компетентности, усвоение некоторой суммы профессионально-необходимых знаний и умений, сколько проявление твор-

чества, выход за пределы установленных границ деятельности, меру и способ творческой самореализации личности учителя;

– субъектность учителя как проявление способности к рефлексии, собственной конструктивной активности, творчеству, самостоятельности, диалоговому взаимодействию в профессиональном сообществе позволяет учителю стать автором своей педагогической деятельности, содействует расширению пространства для самореализации, повышает меру ответственности педагога за достижение конечных результатов;

– индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя как отражение его профессионального опыта и индивидуальных психофизиологических особенностей, определяющий возможность, условия и причину развития дидактической системы.

Таким образом, *дидактическая система учителя* как способ и результат творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности представляет собой профессионально-личностное образование, выступающее опосредующим звеном между дидактической концепцией и ее практической реализацией. Как часть дидактической системы школы дидактическая система учителя обеспечивает достижение общей цели, направленной на раскрытие сущностных сил школьника в процессе обучения, отражает профессиональное мировоззрение учителя, строится на основе индивидуального стиля деятельности и сложившегося педагогического опыта в ходе полисубъектного взаимодействия в профессиональной среде.

Дидактическая система учителя рассматривается как совокупность развивающихся во времени и взаимодействующих между собой процессов ее усложнения, перехода от одного качественного состояния к другому, преобразования в компонентах системы. Развитие дидактической системы учителя определяется взаимодействием структурных и функциональных компонентов системы, отражающих её диалектическую природу и целостность.

Аксиологическая функция выполняет роль ценностных координат в структуре дидактической системы учителя, отражает его методологическую позицию, определяется ценностью дидактической системы учителя для самого педагога, учащихся, образовательного процесса в целом; обеспечивает стратегический ориентир профессионального мировоззрения учителя и его дидактической системы.

Гносеологическая функция проявляется в целенаправленном поиске, изучении, отборе и систематизации педагогом знаний, передового опыта, необходимых ему для построения и развития дидактической системы, в осмыслении полученной информации, включении ее в профессиональный образ мира педагога.

Прогностическая функция определяет динамический характер профессионально-педагогической деятельности и проявляется в получении педагогом опережающей информации о направлении развития его дидактической системы. Прогностическая функция позволяет не только предвидеть возможные изменения в организации и содержании компонентов и системы в целом, но и целенаправленно вносить необходимые коррективы в процесс развития дидактической системы, учитывая закономерные тенденции и перспективы её движения.

Инструментальная функция проявляется в реализации операционального компонента системы и направлена на достижение образовательных целей учебного процесса в соответствии с ведущей идеей раскрытия сущностных сил ребенка. Она дает возможность реализовать принятые учителем образовательные ценности на прикладном уровне. Технологии обучения или их элементы являются содержательным и операциональным базисом для осуществления инструментальной функции дидактической системы учителя, которая тесно связана с прогнозированием необходимых педагогических действий для обеспечения процесса обучения школьников.

Рефлексивная функция заключается в развитии профессиональной «Я-концепции» учителя, представлений педагога о самом

себе и своей профессионально-педагогической деятельности, в осознании себя в профессиональной среде. Рефлексивная функция ориентирует учителя на самоанализ и самооценку способов и результатов своей профессионально-педагогической деятельности, дидактических затруднений и возникающих проблем, выбор ценностных ориентиров и мировоззренческих позиций, способствует самоуправляемому развитию дидактической системы учителя, определению оптимальной траектории профессионально-личностного становления и выстраиванию перспективы профессионального роста педагога.

Креативная функция исходит из самой природы профессионально-педагогической деятельности учителя и проявляется в направленности педагога на изменение, обновление, совершенствование системы своей работы. Креативная функция отражает открытость педагога к новому, когда осознаётся потребность в восприятии новых ценностей, знаний и способов деятельности.

К динамическим характеристикам дидактической системы учителя относятся этапность, направленность, темп и уровень развития. *Этапность* отражает структурные и организационные изменения системы во временном аспекте в соответствии со стадиями возникновения, становления, зрелости и преобразования. Каждый из названных этапов характеризуется определённым уровнем развития дидактической системы учителя.

На *этапе становления* системы происходит постепенное увеличение количества новых элементов, их концентрация и качественное изменение, образование связей между ними. Дидактический арсенал педагога пополняется необходимым багажом знаний и умений, традиционных и новых образовательных технологий, формируются ценностно-смысловые установки учителя, его профессиональный образ мира. Этап возникновения дидактической системы учителя соответствует *репродуктивному уровню* ее развития. При этом идеи и принципы антропологической образовательной парадигмы педагогом либо отвергаются, либо

он индифферентен к ним. Отсутствует установка на целостное развитие сущностных сил ребёнка. Учитель не способен самостоятельно преодолеть собственные дидактические проблемы. Активность учителя, направленная на саморазвитие дидактической системы, детерминирована противоречием между несовпадением самооценки своей деятельности и оценкой коллег, администрации школы, учащихся, родителей. Ценностно-целевой компонент дидактической системы осознаётся учителем, в основном, на методическом и конкретно-научном уровнях. Потребность педагога в приобретении человековедческих знаний и умений, как правило, не выражена. Операциональный компонент дидактической системы основан на точном воспроизведении учителем известных технологий обучения или их элементов. Рефлексивно-оценочный компонент характеризуется приоритетностью уровня сформированности предметных знаний, умений и навыков учащихся.

На *этапе становления* системы продолжается количественный рост профессионально-педагогических ценностей, знаний, методов, приемов, технологий учебной работы, их структурирование в компоненты, которые укрупняются, начинают пространственно преобладать, развиваются процессы упорядочивания их расположения. Одновременно усиливаются процессы дифференциации и интеграции внутри системы, возникает взаимодействие между ее компонентами, наблюдается количественный рост связей, их устойчивость и усложнение. Этапу становления дидактической системы учителя соответствует *адаптивный уровень* ее развития, отличающийся эклектическим сосуществованием в сознании педагога ценностей «знаниевой» и антропологической парадигм образования. Антропологические идеи и принципы учителем, в целом, принимаются, но не персонифицируются в ходе профессионально-педагогической деятельности, не становятся составляющими его профессионального образа мира. Установка на целостное развитие сущностных сил ребёнка проявляется в действиях учителя фрагмен-

тарно. На данном этапе педагог оказывается способным выйти за пределы авторитарно-репродуктивной образовательной парадигмы только на уровне постановки задач. Активность учителя, направленная на саморазвитие дидактической системы, в первую очередь обусловлена необходимостью устранения возникающих дидактических проблем. Потребность учителя в усвоении знаний и умений, необходимых для развития дидактической системы, проявляется чаще всего в ситуации преодоления возникающих преград деятельности. Используемые учителем элементы существующих технологий обучения модифицируются в соответствии с его целевыми установками, индивидуальными особенностями и возможностями самого педагога и учащихся. Рефлексивно-оценочный компонент системы определяется не только уровнем сформированности предметных знаний и умений школьников, но и показателями их личностного развития.

Этап зрелости характеризуется процессами развития и саморазвития дидактической системы учителя. Воздействие внешних факторов развития становится опосредованным. Растёт «удельный вес» внутренних детерминантов, исходящих из самой профессионально-педагогической деятельности. Происходит переход в целостную завершённую дидактическую систему учителя. Рельефно проявляется взаимозависимость компонентов между собой. Связи становятся более прочными, многообразными, гибкими, влияют на поведение системы в целом, процессы развития самоускоряются. Зрелый этап соответствует *творческому уровню* развития дидактической системы учителя, на котором учитель конструирует свою дидактическую систему, ориентируясь на ценности антропологической образовательной парадигмы. В действиях учителя достаточно чётко проявляется установка на целостное развитие сущностных сил ребёнка. Ценностно-целевой компонент дидактической системы осознаётся учителем на методическом, конкретно-научном, общенаучном и парадигмальном уровнях. У учителя ярко

выражена потребность в приобретении знаний и умений, необходимых для развития дидактической системы. Операциональный компонент составляет авторская система работы учителя, построенная на основе синтеза известных способов обучения и собственного педагогического опыта, которые объединены в соответствии с антропологическими идеями и принципами. Ведущее значение приобретают интегративные показатели оценки целостного развития учащихся, динамика развития их потенциальных возможностей.

Стабильное развитие дидактической системы учителя нарушается на *этапе преобразования*. Этот этап, как правило, носит кризисный характер развития для дидактической системы, обусловленный потребностью учителя в совершенствовании своей дидактической системы на основе новой идеи, построения иного вида дидактической системы. Вариант прогрессивного пути развития дидактической системы на этапе преобразования связан с поиском нового в изменившихся условиях протекания учебного процесса либо со сменой ценностных установок педагога в рамках прежней образовательной парадигмы. В то же время преобразование дидактической системы может иметь не только прогрессивный, но и регрессивный характер. Содержание регрессивного развития системы составляют процессы стагнации, деградации, понижения уровня организации дидактической системы учителя.

Таким образом, процесс развития, обеспечивающий формирование дидактической системы учителя как сложной, динамически развивающейся целостности характеризуется переходом от одного качественного состояния к другому: от построения дидактической системы на основе точного воспроизведения известных методов, приёмов и технологий обучения, использования и модификации отдельных технологических элементов до теоретического обобщения и распространения в практике авторской дидактической системы. Разнонаправленность связана с вариантами прогрессивного и регрессивного развития

дидактической системы учителя. В то же время темп развития дидактической системы учителя определяется уровнем ее организации и ускоряется по мере созревания системы. В основе динамического аспекта деятельности лежат механизмы, обеспечивающие движение самой деятельности. В этом смысле развитие дидактической системы учителя рассматривается как непрерывный и изменяющийся процесс, детерминируемый внутренней активностью личности учителя.

Развитие дидактической системы учителя носит системно-детерминированный характер, определяемый совокупностью внешних (социальный заказ общества школе и учителю, социально-экономическое, национально-культурное своеобразие региона; тенденции, традиции и особенности региональной образовательной политики,

управленческое воздействие) и внутренних (профессиональное мировоззрение учителя, профессионально-педагогическая культура, субъектность учителя и индивидуальный стиль его педагогической деятельности) факторов и представляет собой управляемый и самоуправляемый процесс изменений в компонентах системы, во внутренних и внешних зависимостях элементов, функционально взаимодействующих между собой.

Обобщая сказанное, отметим, что обращение к антропологическому подходу позволяет определить человекоориентированный вектор исследования дидактической системы учителя, рассмотреть данное педагогическое явление и процесс его развития в контексте отражения человека во всем многообразии бытия в природе, обществе и культуре.

I.V. Irhina

THE DEVELOPMENT OF A TEACHER'S DIDACTIC SYSTEM IN THE CONTEXT OF AN ANTHROPOLOGICAL PARADIGM

The article is devoted to the research of a teacher's didactic system and the process of its development from the position of the ideas and principles of an anthropological paradigm in education. The analysis of the phenomenon "teachers' educational system" conducted in the context of the anthropological approach has made it possible to reveal its anthropological essence, consider structural, functional and dynamic characteristics of a teacher's didactic system, determine an anthropic-focused vector of its development.

Key words: teachers' didactic system, an anthropological paradigm in education.

УДК 37.013

Н. З. Кайгородова, Т. А. Никулина

ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ

В статье представлены результаты исследования особенностей системы ценностей, смысло-жизненных ориентаций и осознанности жизненных целей современных студентов и взаимосвязанности этих психологических феноменов. Показано, что ценность здоровья связана с позитивным отношением к жизни, с наличием в жизни испытуемого целей, направленных на будущее, с представлением о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Ключевые слова: цели, процесс и результативность жизни, локус контроля, отношение к жизни, инструментальные ценности.

Период обучения в вузе приходится на время наиболее интенсивного психологического и социального формирования личности, ее взросления, осознания студентом его роли и места в обществе. Этому способствует целый ряд факторов: процесс ломки прежних школьных стереотипов обучения, непривычная для бывшего школьника социокультурная среда и более свободный характер организации занятий. Студенчество является социальной группой, наиболее адекватно отражающей перемены, происходящие в стране. Студентам присущи свойственные молодежи качества (неустойчивость взглядов, эмоций, непризнание авторитетов и др.). На этом фоне в студенческой среде происходит трансформация системы ценностных ориентаций [2; 3; 4]. В связи с этим молодые люди формируют представления о своём будущем.

Жизненная перспектива — это целостная картина будущего в сложной, противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, от которых, по мнению индивида, зависит его социальная ценность и смысл жизни (автор). Построение жизненной перспективы подразумевает выдвижение этапных целей, разработку путей их достижения, а также рефлексию смысла достижения этих целей. В основе этого процесса лежит система ценностных ориентиров каждой отдельно взятой личности, к которым относится и отношение к здоровью [1].

В нашем обществе ещё не сформирован культ здоровья, большая часть людей осознаёт ценность здоровья только тогда, когда заболевает. А как сказал А. Маслоу: «Улучшение здоровья — это один из подходов к созданию лучшего мира» [4].

Проблема здоровья исследуется различными авторами, науками, но тем для продолжения исследования ещё остаётся много. Одна из них — это проблема соотношения жизненных перспектив студентов с их ценностью здоровья.

С одной стороны, здоровье является одним из базовых ресурсов реализации жизненных планов. С другой стороны, сохранение и укрепление здоровья во многом определяется ценностным к нему отноше-

нием. В то же время здоровье является не только одной из ведущих ценностей, но еще и ценностью — средством, так как является условием существования еще более значимой ценности — жизни, а значит, не может не влиять на жизненные планы молодых людей.

В связи со сказанным целью работы явилось исследование особенностей жизненных перспектив студентов в связи с местом здоровья в системе их ценностей, с одной стороны, и осознанностью жизненных целей, с другой. Гипотеза исследования была конкретизирована в следующих допущениях:

1. Существуют различия в жизненных перспективах студентов в связи с их отношением к ценности здоровья.

2. Ценность здоровья зависит от осознанности жизненных целей студентов.

В содержание исследования вошли следующие методики: методика М. Рокича «Ценностные ориентации личности», «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева, тест на «Осознанность жизненных целей» Е. Карапешта, статистические методы обработки данных: Критерий Колмогорова — Смирнова, ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Математическая обработка результатов осуществлялась с использованием специального программного обеспечения (SPSS 15.0).

В качестве респондентов выступили студенты географического и исторического факультетов Алтайского государственного университета в количестве тридцати человек.

Наиболее важным для понимания особенностей приоритетов и ценностных ориентаций современной молодежи явились исследования, проведенные И. С. Артюховой, Е. К. Киприяновой, Н. А. Кириловой, В. М. Кузнецовым, И. С. Коном, А. В. Мудрик, А. С. Шаровым, а также подходы к изучению жизненной перспективы, представленные в работах К. А. Абульхановой-Славской, В. Г. Асеева, Я. В. Васильева, М. Р. Гинзбурга, Е. И. Головахи, А. А. Кроника, Л. Ю. Кублицкене, В. Ф. Серенковой, Н. Н. Толстых, Р. Кастенбаума, Т. Коттле,

Ж. Нюттена, А. Рабина и др.

Полученные при использовании методики СЖО результаты показали, что испытуемые характеризуются достаточно высокими (выше среднего) показателями общей осмысленности жизни (ОЖ) (рис. 1). Показатель на уровне $31,3 \pm 1,8$ балла по субшкале «Процесс» позволяет говорить об эмоциональной насыщенности и наполненности смыслом нынешней жизни респондентов из обследуемых групп студентов. По субшкале «Цели» также были получены высокие показатели ($30,6 \pm 2,4$). По субшкале «Результат», т.е. удовлетворенность самореализацией, зафиксированы показатели выше среднего ($25,5 \pm 2,8$). Средние показатели ($20,5 \pm 3,0$) по субшкале «Локус контроля — Я» (ЛК-Я) соответ-

ствуют представлению испытуемых о себе как о личности, не обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле. Однако достаточно высокий показатель ($29,0 \pm 1,8$) по шкале «ЛК — жизнь, или управляемость жизни» отражает достаточную убежденность испытуемых, что они в состоянии сознательно контролировать процесс своей жизни и деятельности в обозначенный жизненный период. Соотношение трех временных локусов смысла (прошлого, настоящего и будущего) у респондентов показывает, что на данном этапе жизнедеятельности они больше ориентированы на будущее, они строят планы, которые хотели бы реализовать в жизни.

Результаты тестирования по методике СЖО

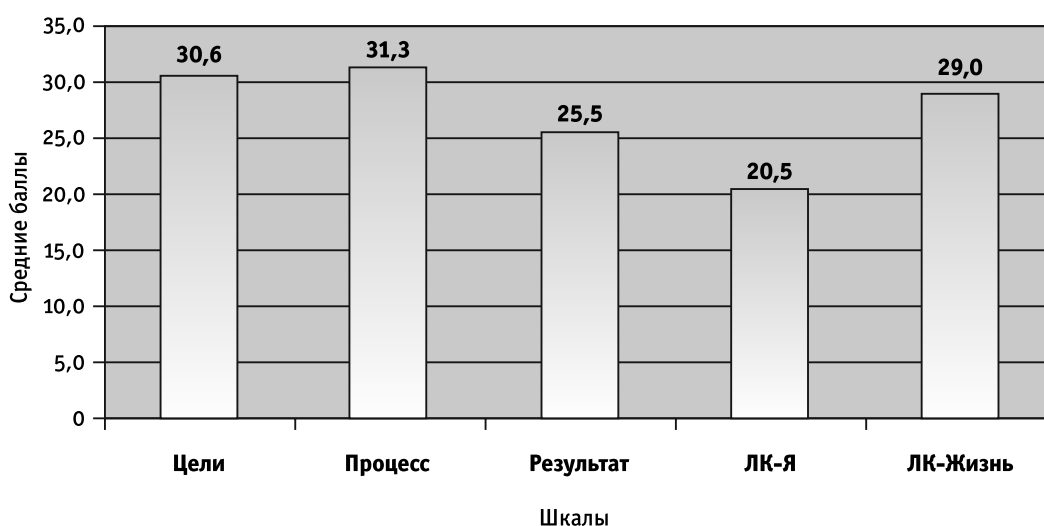


Рис. 1. Результаты тестирования по методике «СЖО» (смысложизненные ориентации)

Анализируя показатели по тесту СЖО, можно определить, что испытуемые характеризуются достаточно высокими показателями общей осмысленности жизни (ОЖ), что говорит об удовлетворенности жизнью в целом. Высокий показатель по субшкале «Процесс» позволяет говорить об эмоциональной насыщенности и наполненности смыслом нынешней жизни. Достаточно высокие показатели по субшкале «Цели», характеризующей наличие целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность, перспективу, свидетель-

ствуют о целеустремленности, вере в свои планы и их осуществление.

Результаты, полученные по тесту «Осознанность жизненных целей» (рис. 2), свидетельствуют о том, что испытуемые имеют высокие показатели ($3,7 \pm 3,7$) по шкале «Структурированность свободного времени», что говорит о глубине и осознанности жизненных целей студентов. По шкале «Отношение к жизни» показатель ($2,0 \pm 4,1$) говорит о том, что у современных студентов разносторонние интересы, но тем не менее есть определенная цель в жизни.

Результаты по методике «Осознанность жизненных целей»

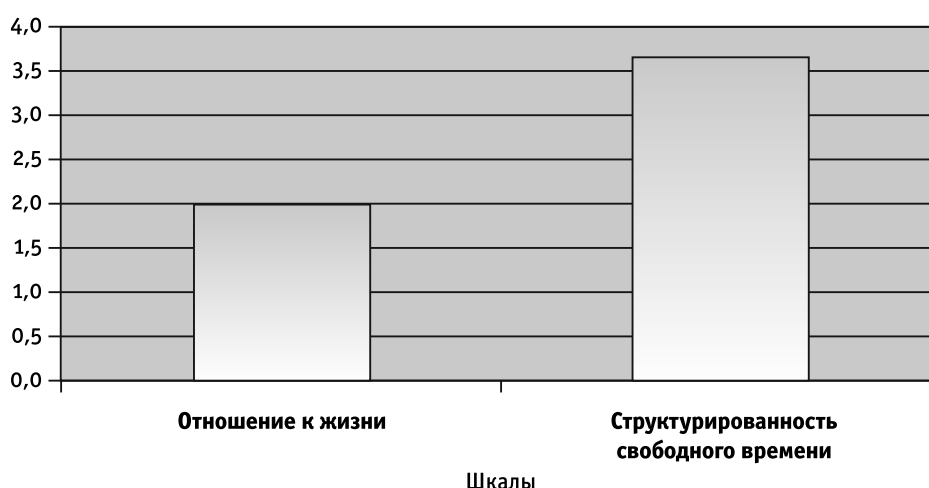


Рис. 2. Результаты тестирования по методике «Осознанность жизненных целей»

Результаты обследования по методике М. Рокича свидетельствуют о следующем:

В системе инструментальных ценностей испытуемых наиболее высокие ранги значимости (первые 5 мест) занимают: «здоровье», «наличие хороших и верных друзей», «материально обеспеченная жизнь», «счастливая семейная жизнь». Здоровье на первое место поставили 80 % опрошенных. Такие ценности, как «красота природы и искусства», «творчество», «счастье других», «развлечения», «познание», занимают в иерархии ценностей пять последних мест.

Ведущие ранги в иерархии инструментальных ценностей принадлежат: «воспитанности», «ответственности», «жизнерадостности», «образованности», «честности». Низкий ранг значимости присущ «высоким запросам», «непримиримости к недостаткам в себе и других», «широте взглядов», «чуткости», «твёрдой воли», «эффективности в делах».

На следующем этапе был проведен корреляционный анализ взаимосвязей между результатами, полученными при исследовании системы ценностей студентов, их осознанностью жизненных целей и их смысложизненных ориентаций для выявления особенностей жизненных перспектив студентов в связи с местом здоровья в системе их ценностей, с одной стороны, и осознанностью жизненных целей, с другой.

Результаты корреляционного анализа показали (см. таблицу), что ценность здоровья

связана с отношением к жизни, которое отражает следующий феномен: воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом ($r = 0,92$); а также связана с наличием или отсутствием в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу ($r = 0,73$), с представлением о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле ($r = 0,63$). В свою очередь, отношение к жизни зависит от того, что чем менее позитивна оценка своей жизни студентом, тем ниже его уровень осознанности при формировании жизненных целей и ответственности за их достижение. Наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем зависит от убеждения студентов в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, определяются, в свою очередь, общим уровнем смысложизненных ориентаций и осознанности жизненных целей ($r = 0,77$), последние определяются, по-видимому, целым рядом факторов, изучение которых не входило в задачу настоящего исследования.

Результаты корреляционного анализа взаимосвязей между местом здоровья в системе ценностей студентов, их осознанностью жизненных целей и их смысложизненными ориентациями

Показатель	Здоровье	Процесс	ЛК-Жизнь	Общий ОЖ
Отношение к жизни	0,92	-0,92	–	–
Цели	0,73	–	0,73	–
ЛК-Я	0,63	–	–	0,77

Выводы

1. Основная масса исследуемых студентов считает наиболее значимыми в системе ценностей: здоровье (80 %) (как стандартная, распространенная ценность, передающаяся из поколения в поколение), любовь, счастливая семейная жизнь, а также ценности индивидуализации: материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе, активная деятельная жизнь.

2. Представителей современного студенчества можно охарактеризовать как самостоятельных (самостоятельность мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности), ориентированных на достижения (личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами), а также на получение удовольствия, наслаждение жизнью.

3. Испытуемые придерживаются в своих предпочтениях базовых, социализирующихся ценностей, выражающихся в конкретных представлениях о своем будущем (здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь), реализуемых с помощью индивидуалистических ценностей (т.е. материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе, активная деятельная жизнь).

4. Современное студенчество характеризуется достаточно высокими показателями общей осмысленности жизни, что говорит

об удовлетворенности жизнью в целом. Они характеризуются наличием целей в будущем, что указывает на целеустремленность, веру в свои планы и их осуществление. Достаточно высокие показатели (выше среднего) по шкалам «прошлое», «настоящее», «будущее» свидетельствуют о наличии осмысленных жизненных перспектив, эмоциональной насыщенности и наполненности смыслом нынешней жизни. Студенты характеризуются достаточно устойчивой оценкой пройденного отрезка жизни, её продуктивности, осмысленности, росте самостоятельности. Испытуемые характеризуются убежденностью, что они в состоянии сознательно контролировать процесс своей жизни и деятельности в обозначенный жизненный период. На данном этапе жизнедеятельности респонденты больше ориентированы на будущее, строят планы, которые хотели бы реализовать в жизни.

5. Ценность здоровья связана с позитивным отношением к жизни, наличием в жизни испытуемого целей, направленных на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, с представлением о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Литература

1. Васильева О. С., Филатова Ф. Р. Зерно здоровья: концепция первичной валеоустановки // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 3. С.36–48.
2. Вершинина Н. А. Трансформация системы ценностных ориентаций студенчества // Ломоносовские чтения. Т. 1. 2002. URL: <http://lib.socio.msu.ru/l/library> (дата обращения: 26.11.2012).
3. Лукин В. Гадкие лебеди : Жизненные ценности современной молодежи // Культура. 2001. № 16. С.4–9.

4. Маслоу А. Психология бытия. М. : Релф-бук, 1997. 288 с.
5. Соколов А. В., Щербакова И. О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества // Социологические исследования. 2003. № 1. С.115–123.

N.S. Kaigorodova, T.A. Nikulina
THE LIFE PROSPECTS OF STUDENTS IN THE CONTEXT
OF THE HEALTH VALUE

The article presents the results of the research of the system of values, life-meaningful orientations and awareness of the life goals of modern students and the correlation of these psychological phenomena. It is shown that the value of health is associated with positive attitude to life, with a presence of the test objectives for the future in the life, with the idea of a powerful personality with sufficient freedom of choice to build their lives in accordance with their goals and ideas about its meaning.

***Key words:** goals, process and effectiveness of life, locus of control, attitude to life, instrumental values.*

УДК 378.147

А. А. Ласкин

ПАССИВНОСТЬ И ИНЕРТНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ **АКТИВНОСТИ У МОЛОДЕЖИ**

В статье рассматривается традиционное обучение студентов и молодежи, что выявляет пассивность и инертность в отношении студентов к учебе, которая не подкрепляется профессиональной необходимостью. Процесс изучения пассивности и инертности студентов должен включать характеристики и профессии и человека, т.к. изучение субъектно-объектных взаимосвязей, складывающихся в деятельности человека, помогает раскрыть индивидуальные особенности будущего специалиста, уровень его компетентности, причины пассивности и инертности, осложняющие его работу.

***Ключевые слова:** пассивность, инертное развитие, активность, профессиональная среда, педагогическое регулирование, профессиональная подготовка, профессиональная инертность, пассивность молодежи.*

В настоящее время пассивность делает вызов всему человечеству, в том числе молодежи и педагогам высшего учебного заведения: в каком направлении и как необходимо модернизировать высшее образование, чтобы молодой человек — будущий специалист — мог бы не просто выжить, но и преуспеть в эпоху глобализационных перемен XXI века. Духовность и социальная активность человеческой деятельности ставятся в центр формирования новой системы образования, жизненного и духовного развития.

Однако, к великому сожалению, многие

учебные заведения и вузы не имеют надежных целей-ориентиров. Старые цели и ценности подверглись резкой критике, а новые недостаточно ясны. В этой ситуации воспитательные процессы ослаблены и в основном зависят от воли и мастерства педагогов, кураторов, инициативы администрации и традиций конкретного учебного заведения. В вузовской системе главным является подготовка личности, способной разделять и преумножать ценности в обществе, но государство не гарантирует работу выпускникам вуза, в социальном отношении они являются слабо защищенными.

В силу названных причин формируется негативная адаптационная модель в учебной и профессиональной деятельности: молодежь и студенты не могут управлять собой, им невозможно делегировать ряд организационных, управленческих полномочий, как это предусматривается в рамках Болонского процесса.

Но учебная среда, как особая среда, может вызвать и положительные изменения подобной модели, если вовлечь молодежь в активную социальную жизнь учебного заведения и открытого социума.

В систему критериев, характеризующих различные аспекты учебно-профессиональной пассивности и инертности, мы включили:

- степень деавтоматизма навыков выполнения усвоенной деятельности в проблемных ситуациях;

- профессиональную и учебную мотивацию;

- наличие адекватной субъектной позиции по отношению к различным аспектам изучаемого материала, наличие собственного мнения, готовности к объективной аргументации, нормы и идеалы);

- наличие профессиональных планов.

Изменение данных критериев является показателем результативности проводимой в условиях вуза коррекционной работы по преодолению пассивности студентов. Этой работе могут способствовать и активные формы обучения. При их творческом применении студент из пассивного потребителя информации превращается в активного соучастника образовательного процесса. Использование коллективных форм работы способствует воспитанию чувства коллективизма, умения жить и творить в коллективе, который является главной стимулирующей силой непрерывности развития студентов.

В процессе исследования мы выделили три основные модели формирования учебно-профессиональной пассивности студентов вуза:

- развитие ранее сформировавшейся стратегии жизнедеятельности в социуме и семье. Причин наличия подобной стра-

тегии может быть несколько: негативная обстановка в семье, неполноценная семья, влияние криминальных и неформальных социальных образований (влияние улицы) и многое другое. Речь в данном случае идет, прежде всего, о тех студентах, которые диагностированы социальным педагогом как неблагополучные, так называемые «трудные». Учебно-профессиональная пассивность, таким образом, выступает как форма жизнедеятельности, как метод ухода от угрожающих воздействий окружающей среды, как метод самозащиты;

- реакция студента на направленное психологическое воздействие различных людей, прежде всего родителей и педагогов вуза, в целях воспроизводства уже известных и требуемых в среде качеств и свойств. Учебно-профессиональная пассивность, таким образом, выступает как ответная (негативная) реакция на директивное воздействие со стороны участников социума, имеющих на студента влияние;

- создание новых образцов психического опыта, который способствует специфической адаптации личности к новым условиям существования. Речь идет о создании индивидуальных механизмов адаптации к изменяющимся условиям среды, которые ущемляют или ограничивают возможности студента (по сравнению с предыдущим этапом жизнедеятельности). Формирование учебно-профессиональной пассивности выступает как создаваемая самим студентом индивидуальная, нестандартная форма защиты собственного мироощущения и микросоциума от подобных изменений.

В любом случае при формировании учебно-профессиональной пассивности взаимодействуют три группы факторов: социальные нормы, особенности личности, особенности конкретной ситуации.

Кроме того, каждая из перечисленных групп имеет пространственно-временные ограничения. В дисгармонии всех этих элементов и лежат основные причины учебно-профессиональной пассивности студентов. Экспериментальное исследование определило у студентов наличие третьей модели формирования изучаемого феномена.

Следующим этапом исследования было обоснование путей преодоления учебно-профессиональной пассивности студентов и разработка соответствующего комплекса социально-педагогических технологий преодоления изучаемого явления, выступающего как комплексная социально-педагогическая поддержка студентов, или система педагогического сопровождения.

Под системой педагогического сопровождения понимается реализация комплекса индивидуально ориентированных мер по ослаблению, снижению или устранению отклонений в социально-профессиональном развитии студента. Она предполагает три взаимосвязанных этапа: диагностический комплекс — выявление учебно-профессиональной пассивности, комплекс по его преодолению и комплекс по его профилактике. Сопровождение — идея последнего десятилетия. Впервые это слово прозвучало в печати, в изданиях «питерской» школы практической психологии. Педагогическое сопровождение представляет собой воздействие людей друг на друга в условиях социума с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с этим социумом в определённом пространстве и во времени. По сути, практико-ориентированные технологии возникли не из теоретических посылок, а как ответ на социальные проблемы — для оказания помощи тем, кто оказался в сложной для себя социальной ситуации. Человек на пути своего развития не изолирован от других, они находятся рядом с ним, т.е. сопровождают его развитие от рождения до смерти.

Способы и методы активизации учебной деятельности учащихся — одна из вечных проблем педагогики. Со временем она была обозначена как центральная педагогическая проблема. Для реализации успешности процесса, преодоления пассивности студентов в процессе профессиональной подготовки необходимо глубокое понимание сущности личности и деятельности студента.

Процесс социального формирования личности студента отличается крайней сложностью и противоречивостью. А сложность в том, что студент пассивен к полу-

чению знаний. Утверждающаяся система новых общественных отношений вносит серьезные коррективы в содержание педагогической работы со студентами. Вузовским педагогам приходится сегодня решать задачи, с которыми они ранее не сталкивались.

Ранее понятие познавательной пассивности оценивалось как состояние сниженной познавательной активности, в котором индивидуум обрабатывает сигналы из окружающей среды достаточно автоматически, не принимая во внимание новые (или просто иные) аспекты этих сигналов.

Под познавательной пассивностью личности студента как будущего специалиста понимается мера его участия в образовательном процессе, характеризующаяся слабой интенсивностью, недостаточной продолжительностью и частотой его познавательной деятельности.

Активность, будучи условием познания, не является врожденной чертой личности — она сама формируется в процессе деятельности. Что касается активности учения, то она формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется стремлением к познанию, умственным напряжением и преодолением нравственно-волевых качеств студентов.

Для подготовки студентов к производственной практике был проведен цикл семинаров с использованием тренингов. Я выявил ряд составляющих профессиональной адаптивности: навыки социального, профессионального, организационного и ролевого действия. На первом месте по степени важности для студентов является навык профессионального действия, на втором месте — навык ролевого действия. Два других навыка предопределяют возможности формирования исследуемого явления. В конце проведения семинаров проводилось повторное анкетирование по навыкам. Навык социального действия стал значимым для студентов, снизилась важность навыка организационного действия, что позволяет сделать вывод о формировании пассивности как формы негативной адаптации к учебной и профессиональной деятельности студентов. После производственной практики на-

вык организационного действия укрепил свои позиции. Отмеченный эффект групповой работы необходимо закрепить в качестве основного результата экспериментальной работы по коррекции учебно-профессиональной пассивности, сформированной под воздействием изменений среды.

В ходе исследования были выявлены остро переживаемые студентами кризисные ситуации, способы выхода из них. Личный пример и совет родителей не рассматривается студентами как возможность пополнения «багажа» профессиональной адаптивности, студенты не доверяют своим родителям из-за их отставания от жизни и недостаточно успешного собственного опыта. Это обстоятельство подтвердило необходимость продолжения исследовательской работы по изучению создания условий, максимально снижающих напряженность между родителями и детьми-студентами в аспекте преодоления учебно-профессиональной пассивности.

Последним этапом моего исследования была разработка научно-методических рекомендаций по преодолению учебно-профессиональной пассивности студентов вуза. Я пришел к таким выводам.

1. Сущность педагогической работы по преодолению учебно-профессиональной пассивности состоит в совместном со студентом выявлении возможностей и путей формирования позитивных форм учебной и профессиональной деятельности.

2. Успешность педагогической работы зависит:

- от согласия студента и его готовности к принятию помощи и сопровождению взрослых (педагогов, семьи),
- опоры на личные силы и потенциальные возможности личности, веры в эти возможности,
- ориентации на способность студента самостоятельно преодолевать профессиональные препятствия,
- совместности, сотрудничества, содействия, сопровождения,
- конфиденциальности,
- рефлексивно-аналитического подхода к процессу и результату.

3. Реализация педагогических технологий преодоления пассивности предполагает наличие следующих этапов процесса: диагностический, поисковый, конвенциональный, деятельностный, рефлексивный.

4. Педагогическая деятельность будет эффективной при условии наличия у педагога установки на необходимость оказания поддержки студенту, а также формирования компетентности педагогов в решении этой проблемы, наличия стиля взаимоотношений, при котором поддержка становится возможной, когда в работе используются дифференцированный, возрастной и индивидуальный подходы.

5. Педагогическими условиями, обеспечивающими успешность протекания процесса преодоления учебно-профессиональной пассивности, выступают субъектно-объектные отношения педагога и студента, вариативность педагогических воздействий, создание ситуации выбора и успеха для каждого студента, создание развивающей среды через многоуровневую социо-культурную и психолого-педагогическую систему.

Работа со студентами позволила разработать методы по предупреждению и профилактике пассивности студентов и внести изменения в учебный процесс вуза, разработать оптимальные формы и методы овладения знаниями и умениями, необходимыми для гуманистической направленности личности, развития познавательной активности каждого воспитанника.

Преодоление и профилактика профессиональной пассивности, по сути, выступает как попытка открыть студенту его собственную личность, его возможности, ограничения, показать методологию саморазвития, выявить факторы, влияющие на формирование познавательной активности обучаемого в процессе профессиональной подготовки:

- внутренняя комфортность душевного состояния личности, удовлетворенность его социальных ожиданий;
- целесообразное расположение пространственных элементов учебного помещения, их интеллектуальная информативность,

психофизиологическая и нравственно-этическая выразительность;

- наличие условий для максимального развития индивидуальных способностей каждого ученика для самоактуализации, самоконтроля;

- творческое содружество поколений, которое выражается в гуманном, доверительном отношении педагогов и студентов, в их взаимопонимании;

- высокий уровень эстетического оформления помещений;

- уделяется особое внимание нравственному, физическому и психическому здоровью студентов.

У студента возникает чувство соучастия в активной творческой деятельности и восприятие результата как своего. Одновременно происходит обучение студента новым методам сбора, анализа информации и конструирования моделей деятельности, овладение методами взаимодействия с другими людьми.

Человек современного общества постоянно живет на ограничителе. То от него требуется правильное социальное происхождение, то возрастной ценз. Важна “правильная анкета”, но не ум и талант, в анкете не фиксируемые. Так и получается, что человек живет в мире перевернутых ценностей и ему остается надеяться только на себя. А это, возможно, необратимо трансформирует его видение и психику. Перед ним встает волнующая проблема: в какой мере он как личность способен творить свою жизнь и выполнять предъявляемые к нему требования, далеко не всегда адекватные его интересам и целям. Общество “опекает” человека от рождения до смерти. Оно вмешивается в его жизнь, навязывает ему свои законы и нормы поведения; повелевает его мыслями, подчиняя общим культурным шаблонам. В результате происходящих коллизий человек теряет не только веру в себя, но и вообще интерес к самому себе. Рождается особый тип человека, равнодушного ко всему окружающему, к природе, к духовным ценностям. Педагогические и психологические теории, акцентировали внимание на анализе

качеств человека, которые стремились направлять на стабилизацию системы. При этом упускаются из вида эмоционально-духовные основы жизни человека, его субъективное видение и отражение окружающей действительности.

Сегодня остро ощущается необходимость в разработке новой интегративной теории развития профессиональной подготовки, которая могла бы объяснить взаимодействие человека с внешней средой и способности личности к отражению и преобразованию себя и среды. Такая теория может быть разработана только на междисциплинарном уровне, на стыке философии, педагогики, психологии и других научных дисциплин, имеющих отношение к человеку, при дополнении традиционных знаний. В данном ключе следует проанализировать и подходы к взаимодействию человека и профессии [1]. Большинство авторов рассматривают личностное и профессиональное развитие как взаимодополняющие и взаимопологающие друг друга процессы. Профессия может постепенно существенно изменить характер человека. Вместе с тем выбор профессии изначально связан с задатками и установками личности. Поэтому, когда у людей определенной профессии заметны какие-то общие черты характера, их специфика может быть обусловлена не только вторичным влиянием профессиональной роли, но и тем, что ее выбирают люди, исходно обладающие определенными склонностями.

Для системы профессионального образования эта проблема чрезвычайно важна, так как именно в ней формируются предметные представления как определенный набор понятийного аппарата. Проблемы понятий являются одним из главных объектов изучения в методологии. На основании понятий о сущности тех или иных явлений возникает целостное представление о решении проблемы и методах ее решения. Студент сам стоит у руля своей жизни. Главная его задача — осмысление получаемой информации в виде сигналов различного вида и использование ее для осуществления обратной связи между ду-

ховной и физической компонентой самого человека как целостной системы и подсистемы природы. Изменения в социальной среде можно осуществить лишь за счет качественного преобразования образовательной среды, являющейся главным фактором изменения всех сфер жизнедеятельности системы. Под образовательной системой понимается целостная система факторов, обеспечивающая качественные изменения в жизнедеятельности каждого студента.

Педагогическими условиями, обеспечивающими формирование познавательной активности будущего специалиста, являются: педагогические беседы о специальности и требованиях к качествам специалиста; участие студентов в процессе педагогического целеполагания по формированию ответственности (совместная постановка цели, определение условий, средств ее достижения и реализации); проведение деловых игр, моделирующих профессиональную деятельность специалиста; комплекс индивидуальных и творческих заданий, ориентированных на будущую специальность студента; включение в учебный процесс самостоятельного изучения учебного материала с использованием структурно-логических схем и методических разработок.

Основные требования к организации педагогической службы: отработать систему сотрудничества педагогического коллектива в воспитании личности студента как субъекта выполнения системы ролей, среди которых для семьи приоритетными являются роли личности как семьянина и труженика (профессионала), субъекта общения и отношений, самовоспитания и психической саморегуляции, достойного гражданина своей страны. В соответствии с этим отработать наиболее оптимальный режим учебной и внеучебной деятельности; создать в учебном заведении надежную систему диагностики здоровья студентов; определить и обеспечить систему устойчивых мер и условий защиты и укрепления здоровья студентов, своевременно предупреждения их заболеваний и их профилактики, их оздоровления; системой

учебных и внеучебных средств обеспечить формирование культурно-досуговой деятельности у студентов.

К организации учебно-интеллектуальной службы: создать в учебном заведении такую педагогическую систему, которая основана на приоритете формирования личности как субъекта учения. В соответствии с этим положением создать в учебном заведении сквозную преемственную систему формирования у студентов Культуры учения — системы знаний, убеждений, умений, необходимых для самостоятельного овладения знаниями, умениями, развития интеллектуальных способностей, формирования навыков продуктивной познавательной деятельности творческого характера; ввести для этого в учебном заведении во внеучебное время систему индивидуальных занятий; ввести в учебном заведении обязательную аттестацию и самоаттестацию студентов качества своей учебной деятельности, органически связанную с педагогической аттестацией качества этой деятельности.

К организации профориентационной службы: создать в учебном заведении гарантированную систему трудового и профессионального воспитания, основанную на идеях и принципах современной педагогики и обеспечивающую: формирование у каждого студента системы нравственных качеств, определяющих его отношение к труду и профессиональной деятельности; профессионально-трудовую ориентацию, консультацию, профессиональный выбор и профессиональное становление и самоутверждение, адекватные персональным задаткам, способностям и возможностям каждой личности; персонифицировать процесс профессионального и трудового становления каждой личности на основе индивидуальных прогноз-проектов трудового и профессионального самосовершенствования личности; ввести с этой целью в учебном заведении поэтапную и по периодам обучения профессионально-трудовую самоаттестацию учащихся (как элемент системной аттестации самовоспитания личности).

Преодоление профессиональной пассивности, по сути, выступает как попытка открыть студенту его собственную личность, его возможности, ограничения, показать методологию саморазвития, выявить факторы, условия, влияющие на его психологический опыт и служебную деятельность. Основная задача эксперимента — это оказание помощи студенту в достижении позитивного личностного существования при условии продуктивности профессиональной самореализации. Под этим процессом нами понимается: увеличение способности человека к принятию жизненного пути, увеличение возможности переживания и сопереживания [1].

Поэтому профессиональное обучение выступает как процесс формирования продуктивных теоретико-практических представлений о деятельности, о людях, осознание личностью своих возможностей, своих представлений посредством анализа собственных проблем и ошибок.

У студента возникает чувство соучастия в активной творческой деятельности и восприятие результата как своего. Одновременно происходит обучение студента новым методам сбора, анализа информации и конструирования моделей деятельности, овладение методами взаимодействия с другими людьми.

Пассивность выступает как система негативной адаптации личности к разнообразным условиям жизнедеятельности, способ функционирования в конкретной группе, организации. С другой стороны — это активная форма преобразования социальной среды в соответствии с возможностями человека. Программы и способы преодоления выступают формой индивидуальной познавательной активности, направленной на реализацию личности в системе конкретных условий, средств, способов социального существования.

Методологические основы изучения познавательной пассивности в процессе вузовской подготовки можно определить как совокупность научных средств, принципов и методов познавательной и практической жизнедеятельности человека, исходя из со-

временного представления о социуме в целом, и бытия человека в нем.

Преодоление пассивности у студентов в процессе вузовской подготовки рассматривается как педагогическая система, которая в определенных условиях приводит к заранее определенному и заданному результату. Существо этой модели — в личностном аспекте, т.е. это особый комплекс индивидуальных и групповых действий, поступков, определяющих направленность и интенсивность самореализации студента (будущего специалиста). С другой стороны, она отражает объективность, заданность условий функционирования.

Системный подход позволяет рассматривать личность как интегральную целостность. Интегральным качеством самой этой целостности, отражающим преобразующую сущность человека, выступает его познавательный потенциал.

На первом уровне активность субъекта в преобразовательной деятельности проявляется в силу внешней необходимости, потребностей, обусловленных характером выполняемого труда, а не как внутренняя устремленность.

Второй уровень определяется понятием «благодаря». Он отражает готовность немедленного включения субъекта в творческий поиск при наличии любой возможности.

Характеристикой третьего уровня развитости творческого потенциала является понятие «вопреки». Личность стремится воплотить свой творческий потенциал даже тогда, когда внешние (или внутренние) обстоятельства не только не способствуют учебному процессу, но и тормозят его, противодействуют ему».

Опираясь на данную концепцию, мы считаем, что познавательная активность выступает как показатель уровня развития творческого потенциала. Уровни проявления познавательной активности определяют степень актуализации сущностных творческих сил, которые проявляются на различных уровнях творчества.

Проводя анализ факторов, влияющих на развитие познавательной активности лич-

ности, необходимо помнить, что развитие идет по двум каналам:

- внешнему (объективному) — за счет оптимизации общественных условий, детерминирующих поведение личности и обратное воздействие на микросреду, ее преобразование, развитие;

- внутреннему (субъективному) — за счет постоянного самосовершенствования личности, саморазвития, самореализации, раскрытия своих творческих способностей, удовлетворения своих творческих потребностей.

Предположения о том, что проблемы адаптации студента оказывают весьма существенное влияние на развитие его познавательной активности обосновываются тем, что условия микросоциума могут спо-

собствовать разворачиванию сущностных сил личности, а могут тормозить, сковывать этот процесс (не случайно на первой экзаменационной сессии мы наблюдаем провалы у молодых людей, которые были активно или пассивно включены в учебный процесс).

В целом, данные исследования дают основание сделать вывод том, что главной особенностью пассивности и инертности является отсутствие стремления к реализации своих сущностных сил, потребность в их саморазвитии. Активность личности — есть основной обобщающий критерий творчески развитой личности. В понятиях пассивности и инертности находит выражение отсутствие активной преобразующей сущности человека в ее актуальном проявлении.

Литература

1. Жарков А. Д. Культурное и профессиональное самоопределение. М., 2006. 151 с.

A.A. Laskin

THE PASSIVITY AND INERTNESS IN THE FORMATION OF ACTIVITY AMONG THE YOUTH

The article deals with the traditional training of students and youth that reveals the passivity and inertness in the students' attitude to studies which is not backed by professional necessity. The process of studying students' passivity and inertness should include the characteristics and professions and the person, since the study of the subject-object relationships, which find their place in human activity, helps to reveal the individual characteristics of the future specialist to his level of competence, reasons for passivity and inertness, complicating his work.

Key words: *passive, inert development, activity, professional environment, pedagogical regulation, professional training, professional inactivity, passivity of young people.*

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье на основе теоретического рассмотрения подходов к изучению индивидуального стиля инновационной деятельности учителя раскрывается авторский взгляд на определение его структуры, функций в инновационной педагогической деятельности. Выделяются различия в стилевых характеристиках инновационной деятельности учителя, а также комплекс психолого-педагогических условий формирования индивидуального стиля этой деятельности и факторы, препятствующие освоению и разработке новшеств учителями.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, индивидуальный стиль педагогической деятельности, структура индивидуального стиля педагогической деятельности, стилевые характеристики инновационной деятельности педагога.

Стремительное развитие системы образования, введение ФГОС нового поколения обусловили изменение и повышение требований к уровню профессиональной подготовки участников образовательного процесса. В связи с этим устойчива потребность в высококвалифицированном, одарённом и находящемся в творческом поиске педагоге, способном обновлять содержание своей деятельности посредством критического, творческого ее освоения, применения достижений науки и педагогического опыта. Постоянно усложняющееся современное образовательное пространство требует изменения содержания и технологий педагогической деятельности, раскрытия собственной индивидуальности, поиска способов самореализации, проявляющихся в индивидуальном стиле.

В системе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов приоритетным выступает формирование индивидуального стиля инновационной деятельности педагога, связанного с отказом от известных штампов, стереотипов в профессии, выходом за рамки действующих нормативов, нахождением новых способов решения педагогических задач.

Важность изучения стилевых особенностей развития инновационной педагогической деятельности обусловлена тем, что

комплекс индивидуальных особенностей учителя может лишь частично удовлетворять требованиям инновационной деятельности. Учитель, сознательно или стихийно мобилизуя свои ценные для работы качества, в то же время компенсирует или преодолевает те, которые препятствуют достижению успеха при внедрении новшеств. Силевые особенности профессиональной деятельности педагога определяются его индивидуальными характеристиками, как правило, обеспечивающими результативность и успешность, а также субъективную удовлетворенность от процесса и результата деятельности.

Специфика инновационной педагогической деятельности требует осознания учителем своего индивидуального стиля, его органичности и коррекции в новых условиях. Необходимость оценки индивидуальных характеристик инновационной деятельности учителя, а также поиск способов гармонизации личности и профессии, приводят к постановке проблемы исследования стилевых особенностей развития инновационной деятельности педагогов.

Систематизация теоретических подходов к изучению и определению сущности индивидуального стиля инновационной педагогической деятельности потребовала уточнения ряда принципиально значимых терминологических

гических положений. В педагогической инноватике понятие инновационной деятельности рассматривается с различных позиций. Н.И. Лапин, Б.В. Сазонов, В.А. Сластенин и Л.С. Подымова, Г.В. Мухаметзянова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова рассматривают инновационную деятельность в качестве сущностной основы «нововведения» как процесса. В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян определяют инновационную деятельность как целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то их компонентов. Р.Х. Шакуров в инновационной деятельности выделяет объективный и субъективный аспекты. В первом случае речь идет о новшестве в материально-вещественной стороне педагогической деятельности, а во втором — о психологических особенностях инновационной деятельности и о тех изменениях, которые происходят в субъекте в ходе этих изменений. В.А. Сластенин и Л.С. Подымова в трехуровневой структуре инновационной деятельности обозначают рефлексию, креативно-преобразовательную деятельность и сотворчество. В качестве основных функций инновационной деятельности выступают: аксиологическая, личностно-развивающая, познавательно-гносеологическая, регулятивно-коррекционная, оценочно-рефлексивная.

Эффективность осуществления инновационной деятельности в значительной степени зависит от индивидуально-личностных особенностей педагога. Комплекс индивидуальных особенностей человека может лишь частично (в большей или меньшей мере) удовлетворять требованиям какого-либо вида деятельности. Поэтому человек сознательно или стихийно, мобилизуя свои ценные для данной деятельности качества, в то же время компенсирует или как-то преодолевает те, которые препятствуют достижению успеха. В результате создается индивидуальный стиль деятельности — неповторимый вариант типичных для данного человека приемов деятельности.

Теоретические подходы к изучению инди-

видуального стиля инновационной деятельности учителя базируются на положениях и концепциях, разработанных в отечественной науке Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым, В.С. Мерлиным, В.Д. Небылицыным, И.П. Павловым, Б.М. Тепловым. Интегрированная идея, отраженная в них и значимая в контексте решения проблемы исследования, заключается в следующем: есть стойкие личностные качества, существенные для успеха деятельности; каждая личность имеет свои варианты приспособления к деятельности; субъективное, будучи отражением объективного, обладает собственной активностью; наиболее существенными признаками индивидуально-средового взаимодействия являются адаптивность, компенсаторность и оптимальность, а результативность учитывается только при анализе конкретных ситуаций взаимодействия; стиль является организующим началом и служит средством приспособления к социальным требованиям и требованиям деятельности.

Под стилем педагогической деятельности многие исследователи (Л.И. Духова, Н.В. Кузьмина, А.К. Макарова, В.А. Сластенин и др.) понимают проявление личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий подтекст, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на обучающихся.

В свете теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина мы понимаем индивидуальный стиль инновационной педагогической деятельности как целостную систему операций, обеспечивающую эффективное освоение учителем инноваций и определяемую целями, задачами педагогической деятельности, свойствами различных уровней индивидуальности учителя.

При определении стилевых характеристик инновационной деятельности учителя мы основывались на следующих положениях, отраженных в работах Е.А. Климова, Л.Н. Макаровой, А.Н. Марковой, А.Я. Никоновой, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова:

- стиль деятельности является интегративной характеристикой, объединяющей

личностные особенности субъекта и специфику самой деятельности;

- в структуре инновационной деятельности выделяют мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный компоненты;

- в структуре индивидуального стиля деятельности выделяют содержательные, динамические и результативные характеристики;

- индивидуальный стиль педагогической деятельности подразумевает процесс распремечивания смыслов деятельности, обеспечивающий раскрытие творческого потенциала личности и оформление индивидуального способа выполнения деятельности;

- индивидуальный стиль инновационной деятельности формируется на основе выбора самим человеком тех или иных способов осуществления инновационной деятельности, в наибольшей степени обеспечивающих раскрытие творческого потенциала педагога; при этом характер приложения усилий определяется стратегией самореализации личности;

- стиль деятельности является условием самоорганизации деятельности.

Стилевые характеристики инновационной деятельности учителя, различия в функциональных проявлениях стиля, подходы к его развитию в конечном итоге определяют стилевые особенности развития инновационной деятельности педагога.

В результате теоретического рассмотрения подходов к изучению индивидуального стиля инновационной деятельности учителя была определена его структура.

Ценностно-смысловой компонент индивидуального стиля инновационной деятельности определяет целевые приоритеты и перспективы развития личности в профессионально-педагогической деятельности.

Операциональный компонент индивидуального стиля инновационной деятельности представляет собой совокупность способов и приемов, обеспечивающих эффективность выполнения инновационной деятельности.

Динамический компонент индивидуального стиля инновационной деятельности учителя отражает динамику изменения

личности педагога, осуществляющего инновационную деятельность, психологические механизмы этих изменений.

Рефлексивный компонент индивидуального стиля инновационной деятельности предполагает сопоставление исходных параметров начала внедрения инноваций и конечных результатов на основе субъективной оценки; определение траекторий дальнейшего профессионального роста.

Выделенные нами компоненты индивидуального стиля инновационной деятельности учителя позволили обозначить следующие его критерии:

1) восприимчивость к новшествам (чувствительность к изменениям, стремление к максимальным достижениям в педагогической деятельности, направленность на высокие результаты в инновационной деятельности);

2) креативность (проблемно-поисковый характер деятельности, гибкость, оригинальность и вариативность мышления, самостоятельность в принятии решений, решение разнообразных задач на всех этапах инновационного процесса);

3) коммуникативные способности (способность отстаивать свою точку зрения и убеждать других, терпимо относиться к инакомыслию; способность избегать конфликтов и успешно их разрешать; преодоление психологических барьеров в процессе коллективной дискуссии; поиск компромиссных вариантов решения инновационных проблем и др.);

4) готовность к риску;

5) уровень субъективного контроля (локализация причин, исходя из которых, педагог объясняет успехи и неудачи инновационной деятельности: компетентность, уровень развития способностей и т.д./внешние причины);

6) позитивное самоотношение как к субъекту инновационной деятельности (понимание и принятие индивидуальных особенностей, уверенность в собственном профессионализме и успехе инновационной деятельности, ожидание позитивного отношения по отношению к себе со стороны коллег и администрации, самопоследовательность и др.).

В ходе теоретического анализа выделены функции индивидуального стиля инновационной деятельности: компенсаторная, которая выражается в адаптации субъекта деятельности к ее условиям и требованиям и приспособление к ним за счет компенсации отдельных негативных проявлений; оптимизирующая, направленная на достижение максимально возможных для индивидуальности результатов и внешней и внутренней гармонии с собой.

Теоретический анализ вариантов решения проблемы исследования позволил выявить комплекс психолого-педагогических условий формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя, в который вошли следующие условия: информационное просвещение педагогов о сущности и механизмах инноваций в области образования; мотивации достижения успеха; креативности; моделирование ситуаций, направленных на предотвращение влияния напряженных условий и рисков выполнения профессиональной деятельности; активизация рефлексивной позиции в инновационной деятельности; отработка индивидуальных стратегий и тактик в общении и поведении, необходимых для осуществления инновационной деятельности.

В ходе эмпирического исследования были выявлены различия в стилевых характеристиках инновационной деятельности педагогов, определяемые индивидуально-психологическими свойствами человека (свойствами темперамента, уровнями креативности и субъективного контроля, преобладанием мотивации достижения, позитивным самоотношением, готовностью к риску, коммуникативными способностями); субъективно-объективными, связанными с особенностями организации инновационной деятельности (скоростью внедрения новшества).

Стилевые особенности развития инновационной деятельности учителя обусловлены индивидуальными способами отбора содержания, инновационной восприимчивостью, стратегиями реализации инновационного поведения, динамикой освоения новшеств.

С помощью авторской анкеты было вы-

явлено отношение учителей к инновациям, направления осуществления инновационной деятельности, основания для выбора того или иного новшества, препятствия педагогов в освоении и разработке новшеств, мотивы осуществляемой инновационной деятельности. Было выявлено, что инновационная деятельность учителя выступает стимулом развития его личности и условием формирования ее устойчивых черт и качеств, необходимых для освоения инноваций. В процессе инновационной деятельности у педагога возникает потребность в формировании таких личностных и профессиональных черт как: готовность к риску, способность анализировать и оценивать опыт, способность нестандартно мыслить и т.д. Учитель в условиях инновационной деятельности расширяет знания, умения и навыки, обогащает свой опыт новыми подходами к обучению и воспитанию детей, транслирует свое отношение к педагогическим новшествам.

В ходе опроса были выявлены факторы, препятствующие освоению и разработке новшеств учителями. Среди них следует отметить: отсутствие необходимых теоретических знаний, слабую информированность о нововведениях в области образования, отсутствие или недостаточное развитие исследовательских умений.

Доминирующая позиция определенных компонентов индивидуального стиля инновационной педагогической деятельности позволила выделить его стилевые характеристики: потенциальный (высокая мотивация достижения, потенциальная готовность к осуществлению деятельности); динамический (сочетание высокой мотивации к достижению результатов и быстротой, скоростью реализации инновационных решений без анализа рисков от внедрения); продуктивный (успешность освоения инноваций, достижение личностно-значимых результатов, связанных с самореализацией и саморазвитием, ориентация субъекта на результат); рефлексивный (ответственность, наличие внутреннего локуса контроля, стремление к анализу затруднений при реализации новшеств) стили.

Литература

1. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969. 278 с.
2. Мерлин В. С. Об интегральном исследовании индивидуальности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Пермь, 1977. С. 7–23.
3. Щукин М. Р. Некоторые типологически обусловленные различия в протекании ориентировочной и исполнительной деятельности при усвоении начальных трудовых умений. Вопросы психологии. 1963. № 6. С. 35–51.

L.S. Podymova, O.Y. Ermakova
**THE PECULIARITIES OF A TEACHER'S INDIVIDUAL STYLE
IN MASTERING INNOVATIVE ACTIVITY**

On the basis of the theoretical consideration of approaches to the study of individual style of innovative activity of a teacher the author's view on the definition of its structure, functions in innovative educational activities is revealed in the given article. Differences in the stylistic characteristics of the innovative activity of a teacher are highlighted, and also much attention is paid to a complex of psycho-pedagogical conditions of the forming the individual style of this activity and obstacles to the teachers in mastering and working out innovations.

Key words: *innovative pedagogical activity, individual style of pedagogical activity, structure of the individual style of pedagogical activity, characteristics of a teacher's individual style in an innovation activity*

УДК 373.12

А. Л. Фатыхова, Р. Э. Сагадеева

**ТРЕНИНГ КАК КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

В формировании социально-перцептивной компетентности студентов значимое место принадлежит разнообразным формам и методам социально-активного обучения. Тренинг обеспечивает приобретение специалистом профессионально важных качеств, умений и их перевод на уровень навыков, создает условия для разрешения личностных проблем и развития способностей личности.

Ключевые слова: *профессиональная деятельность, социально-перцептивная компетентность, активные методы обучения, тренинг, программы тренинга.*

В настоящее время проблема социально-культурного формирования личности является одной из наиболее актуальных в культурологической, психологической и педагогической практике. Новое политическое, экономическое и социально-культурное устройство общества требует формирования личности нового социокультурного типа:

- гуманной, осознающей высокую ценность человеческой жизни;
- духовной, обладающей развитыми потребностями в познании окружающей действительности, самопознания, поиске смысла жизни и жизненного кредо, в общении с искусством, пониманием самоценности своего внутреннего мира;
- творческой, с развитым интеллектом,

стремящейся к преобразующей деятельности, обладающей чувством нового, способной к активной жизни и творчеству;

- прагматичной, владеющей новейшими технологиями и умениями, необходимыми для реализации профессиональных знаний в новой экономической и социокультурной ситуации (предпринимательство, компьютерная грамотность, языковая культура).

Значительная роль в социально-культурном формировании личности принадлежит высшей школе. При этом высшая школа должна формировать не только профессиональные навыки у обучаемых, но и воспитывать личность. Социально-культурное формирование личности студента как будущего профессионала в информационном обществе осуществляется преимущественно в процессе выработки у него устойчивых способностей к коммуникации с определенным уровнем языковой компетенции.

Пристальное внимание ученых к вопросам коммуникативной квалификации человека XXI в. объясняется прямой зависимостью между возможностью и качеством существования человека в социальном мире и его готовностью, способностью, умением общаться с людьми. Межличностная коммуникация является не только условием социального бытия человека, но и важнейшей составляющей целого ряда так называемых социомических профессий — врача, психолога, педагога, социального и социально-культурного работника. Здесь общение буквально пронизывает профессиональную деятельность, осуществляемую в системе «человек-человек». В этих условиях квалифицированность и успешность выполнения профессиональных задач зависят от качества взаимодействия с людьми в конкретных социально-культурных и профессиональных ситуациях.

Однако сложившаяся система подготовки не обеспечивает необходимого уровня социально-культурного формирования личности и соответственно развития коммуникативных качеств, студентов — будущих специалистов, что негативно сказывается на успешности их профессиональной деятельности.

Социально-культурное воспитание является целенаправленным процессом, содействующим личностному росту человека при решении им профессиональных задач. Доказано, что социально-культурное воспитание учащихся в условиях социальных перемен, а также оптимизация учебно-воспитательного процесса в современном образовательном учреждении позволяют осуществлять важнейшую задачу воспитания: формирование целостной гармонично развитой личности, адаптированной к жизни в условиях социальных перемен, а также с высокоразвитыми коммуникационными способностями на различных уровнях.

Овладение студентами компонентами коммуникативной деятельности способствует положительному влиянию на формирование профессиональных и личностных качеств будущего специалиста. Благодаря этому студент создает вокруг себя коммуникативную среду, которая соответствует степени социально-культурной сформированности его личности. Как область человеческого знания социальное воспитание изучает проблемы социального развития в социуме, включая все воздействия социальной среды (нравственный и эмоциональный компонент) и формирование умения взаимодействовать с окружающим миром, согласовывать свои действия со всеми учреждениями социально-культурного воспитания.

В современных условиях важными характеристиками личности и деятельности педагога являются не столько специальные знания, владение информацией, основные технологии обучения и воспитания, сколько общая и коммуникативная культура, обеспечивающие выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности, а также обуславливать личностное развитие.

Успешность педагогической деятельности может определяться как внешними условиями, в которых она протекает, так и субъективными факторами, которые могут или способствовать, или мешать процессу достижения педагогических целей. Педагогическую деятельность можно

представить как организованную форму педагогического взаимодействия, ведущим организатором которого является педагог. И именно его профессиональной компетентностью определяется характер педагогического взаимодействия.

Проблема продуктивности профессионального педагогического взаимодействия приобрела особую актуальность в связи с тем, что произошла смена технократических отношений в системе «педагог-ученик» на гуманистические и смена преобладающих авторитарно-манипулятивных стилей общения диалогическим. Сама же эффективность педагогического взаимодействия находится в существенной зависимости от полноты и адекватности познания педагогом своей личности и личности учащегося.

Необходимые для изучения личности обучающихся теоретические психологические знания педагог, как правило, получает в процессе профессиональной подготовки. Однако, как хорошо известно, преобразование теоретических психологических знаний в знания «практические», т.е. непосредственно используемые в реальных ситуациях, — процесс сложный, многоступенчатый. Определяющим этапом этого процесса является формирование на уровне профессионального сознания педагога определенных категориальных структур, опосредующих восприятие и осознание им различных содержательных аспектов педагогической деятельности. В данном случае речь идет о системе психологических критериев, лежащих в основе анализа-оценки педагогом личностных особенностей учащихся.

Отсюда возникает потребность изучения содержания социально-перцептивной компетентности педагога, выявления условий и факторов, обеспечивающих эффективность ее формирования.

Проблема, о которой идет речь, в последние годы всё чаще обозначается как «социальная перцепция». Социальная перцепция — восприятие социальных объектов в социальном контексте, то есть, прежде всего, — восприятие людьми друг друга. Таким образом, социальная перцепция —

процесс, возникающий при межличностном взаимодействии на основе естественного общения и протекающий в форме восприятия и понимания одним человеком другого.

Перцепция — теоретическое понятие, характеризующее искусственно выделенный фрагмент целостного процесса познания и субъективного осмысления человеком мира. Социальная перцепция — сложное, многосоставное понятие, пытающееся объяснить уникальное явление познания и понимания людьми друг друга в целом. Понятие «социальная перцепция» включает в себя всё то, что принято обозначать различными терминами и изучать отдельно: собственно процесс восприятия наблюдаемого поведения; интерпретацию воспринимаемого поведения в терминах причин поведения и ожидаемых последствий; эмоциональную оценку; построение стратегии собственного поведения.

Социальная перцепция обеспечивает взаимодействие людей и во многом определяет его характер, так как поведение человека, возникшее в результате процессов восприятия и интерпретации, служит началом перцептивных процессов для партнера по общению.

Рассмотрение вопросов социальной перцепции обычно начинают с уточнения ее регулятивной роли в процессе общения. «Познание и взаимное воздействие людей друг на друга, — пишет А. А. Бодалев по поводу этой роли, — обязательный элемент любой совместной деятельности, даже если ее целью не является прямое решение задач воспитания, и она всецело направлена к достижению какого-то материального результата. От того, как люди отражают и интерпретируют облик и поведение и оценивают возможности друг друга, во многом зависит характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности» [1, с. 12].

Формирование социально-перцептивной компетентности будущего педагога происходит, прежде всего, средствами саморазвития, самоконтроля, преодоления стереотипов мышления, рассчитанных лишь на использование готовых стандарт-

ных решений, то есть центральным звеном должна стать активная творческая деятельность. Используя активные формы и методы обучения, приемы и методы психорегуляции, педагогическую технику общения, педагогические технологии выполняют задачу организации эффективного взаимодействия педагога и обучаемого.

В основе активного обучения лежит принцип непосредственного участия, который обязывает преподавателя вуза сделать каждого студента активным участником учебно-воспитательного процесса, действующим, ведущим поиск путей и способов решения изучаемых в учебном курсе проблем, формировать у него реальные умения и навыки педагогического труда. Учебно-воспитательный процесс при активном обучении воссоздает ту среду, в которой предстоит трудиться студенту, содержит в себе конкретные проблемы будущей деятельности, развивает у студентов способности решать практические задачи.

Применение системы активных методов обучения, разработанной и совершенствуемой в зависимости от особенностей конкретных учебных ситуаций, целевых аудиторий, является одним из ключевых элементов в реализации идеи непрерывного обучения, управления накоплением и развитием навыков и знаний индивидов для активной же (само) реализации. Активные формы обучения относятся к технологиям обучения. Они позволяют добиться:

- развития личности, ее способностей творческой деятельности;
- обновления содержания обучения за счет модернизации учебных дисциплин на основе формирования их логического и достаточно образного облика, облегчающего студентам понимание и использование приобретенных знаний;
- интеграции знаний, приобретаемых в ходе изучения смежных дисциплин и создающих предпосылку для проблемно-модульного изучения ряда дисциплин;
- оптимизации процесса обучения, достижения высокого качества знаний, умений и навыков, а также развития опыта профессионально-творческой деятельности;

- перемещения акцента с процесса преподавания на процесс учения самих будущих специалистов, освоения ими знаний и опыта под руководством преподавателя на основе увеличения внеаудиторной самостоятельной работы.

Активные формы обучения объединяет то, что в них:

- меняется методическая модель обучения (с традиционной на конструктивистскую);
- появляется большая приближенность к жизненным ситуациям;
- делается акцент на решение познавательных проблем.

В нашей практике наиболее широко используются такие методы, как анализ конкретных ситуаций, моделирование реального процесса межличностного общения, ситуационно-ролевые игры, тренинги, «круглые столы» и т.д.

Одним из активных методов обучения мы определяем тренинг.

По мнению Л.А. Петровской, термины «активная социально-психологическая подготовка», «активное социальное обучение», «лабораторный тренинг», «группы интенсивного общения», «группы открытого общения», «перцептивно-ориентированный тренинг», «тренинг чувствительности (сенситивности)» являются эквивалентами социально-психологического тренинга, цель которого — развитие компетентности в общении, ее коммуникативной, интерактивной и перцептивной составляющих [2].

Тренинг предполагает усвоение человеком специфических профессиональных знаний, навыков, умений, коррекцию установок, развитие личностных свойств через интериоризацию особенностей профессиональной среды, объектов и особенностей взаимодействия с ней профессионала. В результате тренинга специалист (или группа специалистов) достигает нового уровня осознания профессиональной среды (социальной и физической), себя в ней и овладевает средствами ее преобразования для достижения целей профессиональной деятельности.

Многофункциональность метода свиде-

тelleствует о том, что тренинг применяется не только для повышения социально-перцептивной компетентности, но и самого процесса овладения профессиональными знаниями, навыками и умениями. Возможности тренинга существенно шире и охватывают области совершенствования интеллектуальных возможностей человека, развития его волевых характеристик, осознания и разрешения личностных, профессиональных и организационных проблем.

В связи с этим предлагается определить тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека. Тренинг обеспечивает приобретение специалистом профессионально важных качеств, умений и их перевод на уровень навыков, создает условия для разрешения личностных проблем и развития способностей личности.

Существует типология, согласно которой различные программы тренинга разделяются на типы в зависимости от обращения к конкретной проблематике личности, целей, которые ставятся перед группой. В ней выделены пять типов групповой работы:

1. «Я — Я» — группы, направленные на изменения на уровне личности, личностный рост; главные источники преобразований внутриличностные.

2. «Я — Другие» — группы, направленные на изменения в межличностных отношениях, исследование того, как происходит процесс межличностного влияния в зависимости от того или иного способа поведения.

3. «Я — Группа» — группы, направленные на взаимодействие личности и группы как социальной общности, стили взаимодействия с группой.

4. «Я — Организация» — группы, ориентированные на изучение и развитие опыта межличностного межгруппового взаимодействия в организациях.

5. «Я — Профессия» — группы, ориентированные на субъектов конкретной профессиональной деятельности.

Наше исследование подтвердило, что наиболее эффективными для формирования социально-перцептивной компетентности педагога являются тренинги: креативности, эффективной коммуникации, сенситивности, уверенности в себе, формирования социально-перцептивных навыков.

Первоначальной программой для всех профессиональных групп выступает тренинг креативности, под которым понимается способность к конструктивному и нестандартному мышлению и поведению, осознанию и развитию своего опыта.

Основная цель программы — осознание в себе креативности и ее развитие. Важность тренинга креативности для формирования социально-перцептивной компетентности связано с тем, что его эффективная реализация имеет прямое отношение к решению задач профессиональной адаптации, подготовки к инновациям в профессиональной деятельности, повышению эффективности коммуникативной деятельности, межличностных отношений. Ведущими модулями программы являются: «Понятие креативности», «Барьеры проявления креативности», «Управление опытом», «Креативный процесс».

Первый модуль направлен на осознание сущности понятия креативности, его значения в осуществлении профессиональной деятельности.

В последующих модулях тренинга креативности решаются задачи как осознания, так и изменений, направленных на ослабление жесткости установок, стереотипов и идентификаций, блокирующих проявления творчества, формируются навыки управления факторами креативного процесса. Специфической для тренинга креативности является организация обратной связи, в которой преобладает материализованная и индивидуализированная позитивная обратная связь. Основными методическими средствами тренинга креативности являются групповая дискуссия, психодрама, управляемое воображение, визуализация, рисуночные техники, психогимнастические упражнения.

Результаты тренинга креативности по-

звонят более эффективно осваивать содержание тренинга эффективной коммуникации, повышают мотивацию на участие в нем. Основными модулями тренинга эффективной коммуникации являются:

- установление, поддержание контакта и выход из него;
- действия слушающего;
- учет эмоциональных состояний партнеров по взаимодействию;
- коммуникация в конфликте.

Основные методические средства программы — короткие лекции, групповая дискуссия, ролевая игра, психогимнастика.

В программе тренинга эффективной коммуникации основными целями выступают формирование установки на субъект-субъектное взаимодействие, навыков установления и поддержания контакта, активного слушания, учета эмоциональных состояний партнеров по взаимодействию.

Программа тренинга эффективной коммуникации подготавливает результаты, необходимые для эффективного проведения тренинга сенситивности, центральным из которых является установка на партнерское взаимодействие.

Цели тренинга сенситивности направлены на формирование психологической наблюдательности как способности фиксировать, различать и запоминать всю совокупность сигналов, получаемых от другого человека или группы; осознание и преодоление интерпретационных сигналов, накладываемых стереотипизированными фрагментами сознания; формирование и развитие способности прогнозировать поведение других людей, предвидеть последствия своих влияний на них.

Тренинг уверенности в себе направлен на осознание различий между уверенным, неуверенным и агрессивным поведением и их источников, формирование навыков самопрезентации, уверенного поведения и коррекцию Я-концепции.

Характерными особенностями программы являются наличие блока личностной поддержки, направленного на повышение самооценки и ее адекватности. Средствами сохранения устойчивости результатов

данной программы выступают техники конфронтации, многократное включение в ситуации, провоцирующие неуверенное поведение, сопровождаемое видеообратной связью, применение такого методического приема, как «неожиданные задания». Кроме того, в тренинге применяются такие методические средства, как дискуссии, ролевые игры, действия в реальности.

Разработанный нами тренинг формирования социально-перцептивной компетентности включает в себя в той или иной степени все перечисленные формы активного обучения. Это объясняется сложной структурой социально-перцептивной компетентности, включающей в себя и направленность личности, и способности, и личные качества, а также знания и умения, которые находятся в сложном взаимодействии друг с другом и обусловлены условиями и факторами, оказывающими влияние на развитие личности педагога.

Целью данного тренинга является формирование социально-перцептивной компетентности педагогов.

Основными методами организации групповой работы стали: дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор случаев из практики, анализ педагогических ситуаций) и игровые методы (ролевые, операциональные).

Целью разработанных тренингов является формирование социально-перцептивной компетентности, что достигается решением следующих задач:

- приобретение знаний в области психологии личности, группы, общения;
- приобретение умений и навыков общения;
- коррекция, формирование и развитие установок, обеспечивающих успешность общения;
- развитие способности к адекватной оценке себя и других людей;
- развитие системы отношений личности.

Существующее многообразие видов и форм тренинга, опирающихся на различные теоретические основания, требует определения критериев эффективности профессионального требования. Можно

согласиться, что критериями эффективности тренингов, направленных на формирование социально-перцептивной компетентности педагога, являются:

- реакции — измерение впечатлений участников тренинга;
- научение — измерение объема освоенного материала;
- поведенческий — измерение того, насколько результаты тренинга воплощаются в профессиональной деятельности;

- результативный — измерение результатов тренинга, отражающихся в улучшении количественных и качественных характеристик труда.

Эти критерии позволяют определить изменения социально-перцептивных навыков и умений, эффективности профессиональной деятельности, представления о себе, совокупность отношений личности, установки и уровень рефлексии.

Литература

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982. 199 с.
2. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1989. 216 с.

A.L. Fatyhova, R.E. Sagadeeva

TRAINING AS A COMPONENT OF THE TECHNOLOGY FORMING A FUTURE TEACHER'S SOCIAL AND PERCEPTIVE COMPETENCE

Different forms and methods of social and active teaching play a great role in the formation of students' social and perceptive competence. Training provides specialists with professionally important qualities, abilities and their conversion to skills, creates favourable conditions for solving personality problems and development of an individual's abilities.

Key words: *professional activity, social-perceptual competence, active methods of teaching, training, training program.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159. 922. 6

В. А. Зобков

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ОТНОШЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На основе анализа материалов исследования отношения учащейся молодежи к многоплановой деятельности (учебно-познавательной, физкультурно-оздоровительной, общественно-организационной) показано, что, начиная с младшего подросткового возраста показатели, характеризующие объективные проявления отношения учащейся молодежи к деятельности, находятся в тесной положительной корреляционной связи ($p < 0,01$) и регулируются единым психорегулирующим механизмом. К последнему относятся перспективное целеполагание, самооценка, интеллектуальные особенности учащихся, активация психомоторных операций. Названные выше компоненты выполняют роль психолого-акмеологических характеристик отношения учащейся молодежи к деятельности на её объективно-психологическом уровне анализа.

Ключевые слова: *отношение к деятельности, учащаяся молодежь, структура, личность, психолого-акмеологические компоненты.*

Отношение личности к деятельности — это связь личности с объектом и предметом деятельности, итогом которой является результат деятельности. Результат деятельности выступает в качестве обобщённой характеристики отношения личности к деятельности. Отношение личности к деятельности, а, следовательно, и её результат всецело зависят от внутреннего содержания личности, проявляемого внешне через поступки, действия, активность. Рассматривая отношение к деятельности как связь личности и деятельности, результат которой зависит от внутреннего содержания личности, мы можем говорить о том, что отношение личности к деятельности есть целостная содержательная характеристика личности, реализующая деятельность через посредство «внутренних условий»: мотивации, перспективного целеполагания, самооценки, совокупности качеств личности, выполняющих роль психолого-акмеологических характеристик личности, позволяющих ей добиваться «акме» (высокого) результата в деятельно-

сти. Отношение личности к деятельности в данном случае выполняет функцию самоорганизации и саморегуляции поступков, действий, её активности в деятельности.

Личность, как известно, начинает формироваться рано, постепенно и постоянно «наполняясь» отношениями, которые задаёт конкретная социальная среда. Внешние воздействия, преломляясь через психодинамические и нейродинамические особенности человека, формируют те «внутренние условия», которые впоследствии начинают управлять взаимодействиями и взаимоотношениями личности в социальной среде.

Человеческая личность как психологическая структура является производной от общественных отношений. Однако устойчивые психологические особенности человека проявляются и реализуются в предметных, практических контактах с внешним миром, они проявляются при этом как субъект-объектная, субъект-субъектная, субъект-объект-субъектная взаимосвязь и взаимообусловленность, т.е. как отношение.

Человек как деятель общественных отношений обладает не только приспособительной, но, главным образом, функцией развития, творческого преобразования внешних общественных условий своей жизни, а также внутренних психологических и психофизических качеств и особенностей личности.

Понимание отношения личности к деятельности как сущностной характеристики личности, формирующейся в процессе деятельности, и, в целом, в жизнедеятельности, находящей в ней свои проявления, предъявляет определённые требования к его (отношению) изучению и диагностике.

Наиболее доступными методами изучения отношения учащегося к деятельности являются наблюдение, метод экспертных оценок и метод анализа результатов деятельности. Названные методы позволяют осуществить диагностику объективно-психологических (внешне наблюдаемых) проявлений (показателей) человека в деятельности. Объективно-психологические проявления представляют собой связи личности с объективной действительностью. Через посредство внешне наблюдаемых операций и действий, их целесообразности и направленности на реализацию целей деятельности можно дать исчерпывающую характеристику личности как с количественной (результативной), так и с качественной (содержательной) сторон. Методология объективного метода исследования самых высших и самых сложных психических образований личности и её сознания, а следовательно, и отношения, разработана С. Л. Рубинштейном. Данный подход указывает на то, что отношение личности к деятельности проявляется в самой деятельности, показывая внешнее через внутреннее [6].

На объективно-психологическом или, иначе, на внешнем (поступочно-поведенческом) уровне отношение к деятельности может быть раскрыто через анализ следующих компонентов личности и показателей этих компонентов: интеллектуально-волевой (самостоятельности, инициативности, познавательной активности, любознательности), эмоционально-волевой (настойчи-

вости, уверенности), эмоционально-коммуникативный (общительности, способности эффективно работать в группе, эмпатии), организационно-деятельностный (организованности, ответственности, дисциплинированности). По данным показателям и компонентам можно осуществить как самооценку отношения учащегося к деятельности, так и экспертную оценку отношения конкретного учащегося, класса (учебной группы) к учебной деятельности.

Применение в дальнейших исследованиях специальных стандартизированных личностных методик даст возможность уточнить и дополнить отношение учащегося к деятельности со стороны её содержательных характеристик — мотивации, перспективного целеполагания, самооценки, качеств личности.

Содержательные характеристики мотивации, перспективного целеполагания, самооценки, качеств (черт) личности определяют как специфику отношения личности к деятельности (специфику субъект-субъектных, субъект-объектных, субъект-объект-субъектных взаимодействий и взаимоотношений), так и результат деятельности.

Отношение к деятельности — это сложный психологический феномен, который имеет свои проявления на объективно-психологическом, субъективно-психологическом и интегрированном уровнях. Отметим, что на интегрированном уровне доминирующую позицию занимают компоненты объективно-психологической направленности.

Ниже приведём результаты исследования структурной организации объективно-психологических показателей, характеризующих отношение учащейся молодёжи к многоплановой деятельности, иначе сказать, к тем видам деятельности, в которые учащаяся молодёжь непосредственно включена: учебно-познавательной, физкультурно-оздоровительной, общественно-организационной.

Многоплановость сущности человека отражает многоплановость его взаимодействия с окружающей действительностью. Отношение как особая характеристика

психической связи индивида с действительностью представлено в разнообразных обстоятельствах. Доминирующим признаком категории отношения является направленность на объект.

Отношение к деятельности на объективно-психологическом уровне её анализа определялось по усреднённым показателям, задействованных в исследовании объективных показателей (самооценка развития качеств (черт), экспертная оценка, продуктивность деятельности).

К учащейся молодёжи мы относим учащихся подросткового возраста, старшеклассников, а также студенческую молодёжь.

Корреляционный анализ материалов исследования отношения учащейся молодёжи к деятельности показал, что, начиная с младшего подросткового возраста ($n < 300$ чел.), показатели, характеризующие объективные проявления отношения учащейся молодёжи к основным видам деятельности — учебно-познавательной, физкультурно-оздоровительной, общественно-организационной — находятся в тесной положительной корреляционной связи ($p < 0,01$) и регулируются единым психорегулирующим механизмом. К последнему относятся перспективное целеполагание, самооценка, интеллектуальные особенности учащихся, активация психомоторных операций. На наш взгляд, названные выше компоненты, выполняют роль психолого-акмеологических характеристик отношения учащейся молодёжи к деятельности на её объективно-психологическом уровне анализа. Влияние особенностей нервной системы и темперамента на отношение к деятельности опосредовано самооценочным компонентом. Взаимосвязь показателей, характеризующих объективно-психологические особенности отношения к различным видам деятельности и связь их с особенностями личности, указывает на определённую закономерность: тип отношения, проявляемый к одному из видов деятельности, будет характерен и для других видов деятельности. Такой закономерности не было обнаружено в младшем школьном возрасте. В младшем

школьном возрасте каждый вид деятельности, в который был включён ребёнок, имел свою регуляторную специфику, не связанную между собой [3].

Опираясь на результаты исследования, следует предположить, что положительное отношение к основным видам деятельности учащейся молодёжи будет проявлять та её часть, которая имеет высокие перспективные цели своего развития, обладает адекватной самооценкой, оптимальной степенью уверенности, развитыми интеллектуальными способностями, активностью исполнительских психомоторных операций.

Ниже рассмотрим отдельные изменения в структурных компонентах отношения учащихся к деятельности в возрастном аспекте, выявленные с помощью анализа по методу максимального корреляционного пути Л. К. Выханду [1].

Корреляционный анализ взаимосвязей объективных показателей, характеризующих отношение младших подростков к учебно-познавательной, физкультурно-оздоровительной и общественно-организационной деятельности, позволил выявить следующую закономерность. Центральным, объединяющим отношением младших подростков к различным видам деятельности в единый целостный психологический механизм «отношение к деятельности», выступает показатель «успеваемость», определяемый как интегрированный показатель отношения учащихся к учебно-познавательной деятельности. Данный факт позволяет предположить, что активно-положительный тип отношения к различным видам деятельности будет свойственен тем младшим подросткам, которые учащаются на «хорошо» и «отлично», у которых сформированы умения и навыки контроля и самоконтроля учебной деятельности, организации учебного труда. Названные характеристики личности и деятельности таких учащихся будут способствовать увеличению резерва свободного времени, который может быть заполнен физкультурными занятиями, общественной активностью.

Центральную позицию во взаимосвязях показателей отношения к многоплановой

деятельности у старших подростков ($n < 300$ чел.) и старших школьников ($n < 300$ чел.) занимает показатель, характеризующий отношение к общественно-организационной деятельности. Показатели отношения к физической культуре и отношения к учебной деятельности занимают крайние позиции в структуре показателей, характеризующих отношение учащихся к различным видам жизнедеятельности. Можно предположить, что включённость учащихся в общественную работу в старшем подростковом и старшем школьном возрасте позволяет внести в режим дня школьника определённую организацию его жизнедеятельности, что будет характерно для учащихся с активно-положительным типом отношения к деятельности, в котором имеет место сформированный самоконтроль и саморегуляция поведения и деятельности.

В студенческом возрасте ($n < 800$ чел.) увеличивается сила и компактность взаимосвязей между показателями, характеризующими отношение к учебно-профессиональной деятельности, к физической культуре и общественной работе. Отношение к физической культуре (ФК) «центрируется» в структуре объективных показателей отношения студенческой молодёжи к различным видам жизнедеятельности, что указывает на значимость ФК для успешности учебно-профессиональной и общественно-организационной деятельности. Активная включённость студентов в сферу физкультурно-оздоровительной деятельности позволяет им выдерживать большие учебные нагрузки и активно заниматься общественной работой. Такие студенты осознают значимость физической культуры для успешного обучения, для снятия утомления, для подготовки себя к профессиональной деятельности.

Рассмотрение корреляционных взаимосвязей показателей, характеризующих перспективное целеполагание учащейся молодёжи в каждой исследуемой возрастной группе (в обучении, в развитии физических качеств и особенностей личности) и объективных показателей отношения к различным видам деятельности, показывает,

что они находятся в тесной положительной корреляционной связи. Данная взаимосвязь, на наш взгляд, указывает на влияние содержательных характеристик мотивационно-потребностной сферы, к которым относится перспективное целеполагание, на проявление объективных показателей отношения, а следовательно, и на тип отношения учащихся к деятельности. Активно-положительный (социально-адекватный) тип отношения к деятельности будет характерен для той части учащейся молодёжи, у которой сформированы перспективные линии личностного, физического, профессионального развития.

На основании результатов исследования можно говорить о том, что показатель «перспективное целеполагание» в деятельности является акмепоказателем, организующим и направляющим личность учащегося на достижение акмерезультата в деятельности. Наличие или отсутствие перспективного целеполагания в деятельности указывает также на тип отношения к деятельности: социально-адекватный (активно-положительный) или социально-неадекватный.

Результаты исследований свидетельствуют также о том, что показатели, характеризующие самооценку учащихся, имеют непосредственную корреляционную связь с объективными показателями видов деятельности, в которые они включены, что указывает на её психорегуляционные возможности. На основании этого можно говорить о том, что самооценка (адекватность, неадекватность, несформированность) входит в структуру отношения личности к деятельности и является определённой характеристикой типа отношения учащихся к деятельности. Это может быть использовано в качестве психодиагностического критерия при выделении типологии отношения учащихся к деятельности.

Из анализа расположения корреляционных связей самооценочных и объективно-психологических показателей следует, что самооценочные показатели от одного возраста к другому все более выражено центрируются вокруг структурной организа-

ции объективных показателей отношения, достигая наибольшей концентрации в студенческом возрасте. На наш взгляд, усиливающаяся концентрация самооценочных показателей с объективно-психологическими показателями отношения к деятельности от подросткового к студенческому возрасту указывает на повышающуюся зависимость отношения учащихся к деятельности от их самооценки, а также — на постепенно складывающийся и усиливающийся самооценочный механизм, участвующий в регуляции деятельности.

Таким образом, самооценочный компонент отношения занимая одну из ведущих позиций в общей структурной схеме отношения, и имея непосредственную связь с показателями объективных характеристик отношения к деятельности, является важным компонентом отношения, участвующим в психической регуляции деятельности: адекватный уровень развития самооценки будет характерен для социально-адекватного типа отношения учащихся к деятельности.

Рассмотрение взаимосвязей по методу максимального корреляционного пути объективных показателей отношения к деятельности и показателей, характеризующих развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер личности (тест Р. Кеттелла), показало, что значительное влияние на объективные проявления отношения учащихся к деятельности оказывают развитость интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности, составляющие содержательную сторону мотивационного и самооценочного компонентов отношения. Установлено, что в старшем подростковом возрасте доминирующую роль среди особенностей личности, оказывающих влияние на отношение к деятельности, играют эмоционально-волевые особенности, а в старшем школьном возрасте и в студенческий период обучения — интеллектуальная сфера личности учащихся.

Установлено, что в структуре самооценки наиболее ярко представлены интеллектуальные и эмоционально-волевые характе-

ристики личности. Причем в студенческий период обучения интеллектуальные характеристики личности занимают доминирующую (акме-психологическую) позицию.

Известно, что самооценка как проявление оценочного отношения человека к себе, к своим обязанностям является центральным компонентом самосознания. Она является результатом, прежде всего, взаимодействия субъекта с предметом действия, в котором участвуют интеллектуальные особенности личности, например способность к абстрактному мышлению. Так, человеку вначале необходимо проанализировать наличную ситуацию и свои возможности, условия и свое состояние; затем на основании сравнения и анализа поставить перед собой цель действия, определить степень вероятности ее достижения, подобрать соответствующие средства для реализации ее, мобилизовать свои психические, интеллектуальные, физические ресурсы, оценить достигнутый результат. Все это делает интеллектуальный (рациональный) компонент в самооценке одним из основных. Вместе с тем в мыслительных операциях, затрагивающих самооценку, наличествует также эмоциональный компонент, поскольку при самооценивании, определении своих возможностей, постановке цели действия присутствует фактор уверенности-сомнения в успехе (эмоции цели действия) и эмоции оценки достигнутого результата [2].

Можно считать неоспоримой такую закономерность: чем больше человек руководствуется в оценке своих возможностей, качеств и т.п. логическими рассуждениями и доказательствами и чем обоснованнее и оптимально правильнее определена степень вероятности реализации цели, тем адекватнее будет его самооценка. Это будет способствовать оптимальной (при необходимости максимальной) мобилизации психомоторного компонента, достижению акме (высокого) результата в деятельности, адекватной оценке достигнутого результата. Такое благоприятное сочетание возможно только при доминировании в структуре личности человека деловых коллективистских мотивов, перспективного целеполага-

ния в деятельности, в развитии личности. И, наоборот, при доминировании в структуре личности человека лично-престижных мотивов будет наблюдаться уменьшение или увеличение влияния эмоционального и рационального компонентов, что приведет к нарушению адекватности самооценки, к неадекватной оценке себя, своих возможностей и т.п. Как правило, такое рассогласование в самооценке связывается с неадекватной мобилизацией психомоторного компонента, что ведет к снижению результативности деятельности, к неадекватной оценке достигнутого результата.

Наивысшая взаимозависимость самооценки и проявлений абстрактно-логического мышления зафиксирована нами у учащейся молодежи студенческого возраста, наименьшая — в старшем подростковом возрасте, когда идет активное формирование самооценочного механизма.

Подводя итоги анализа корреляционных связей самооценочного компонента в общей структуре отношения к деятельности, следует подчеркнуть, что наличие тесной положительной корреляционной взаимосвязи самооценки с компонентами личности (интеллектуальным, эмоционально-волевым, коммуникативным) и с компонентом объективно-психологических показателей отношения к деятельности указывает на то, что в структуру самооценки входят названные особенности личности, что самооценка является важным психорегулирующим механизмом действия и деятельности. Самооценка оказывает существенное влияние на процесс обучения и развития личности учащегося [3; 5].

Известно, что не только тип темперамента в целом, понимаемый как система устойчивых индивидуально-своеобразных свойств психики, определяющих динамику психической деятельности человека, но и отдельные его свойства и функциональные взаимоотношения между ними, оказывают существенное (положительное или отрицательно) влияние как на динамические особенности деятельности, так и на уровень достижений в ней [4].

Анализ результатов исследования по-

казал, что свойства нервной системы и темперамента оказывают более сильное и непосредственное влияние на проявления отношения к деятельности, на становление особенностей личности учащихся в младшем школьном возрасте, а также на поведение и деятельность младших подростков. Действенность нервной системы и темперамента на поведение, отношение учащейся молодежи к деятельности начинает снижаться со старшего подросткового возраста, и не обнаружено ее существенного влияния на отношение к деятельности в студенческом возрасте.

Подводя итоги исследования, остановимся на следующем. Все основные виды деятельности учащейся молодежи — учебно-познавательная, физкультурно-оздоровительная, общественно-организационная — находятся в тесной положительной корреляционной взаимосвязи ($p < 0,01$). Эта взаимосвязь была обнаружена во всех возрастных группах учащихся, начиная от младшего подросткового до студенческого периода обучения включительно. Установлено, что объективные показатели отношения к деятельности имеют достоверную корреляционную связь с показателями перспективного и этапного целеполагания, уверенности, личностных особенностей, характеризующих эмоционально-волеую, интеллектуальную, коммуникативную сферы личности, мотивацию, самооценку. Выявлено уменьшающее влияние особенностей нервной системы и темперамента на отношение к деятельности от младшего подросткового возраста к студенческому периоду обучения. В связи с вышеизложенным приходим к заключению: отношение к деятельности есть системное личностное образование, включающее особенности доминирующей мотивации, перспективного и этапного целеполагания, уверенности, самооценки, совокупность качеств личности, характеризующих интеллект, коммуникативные особенности, эмоционально-волеую и морально-нравственную сферы личности, что и определяет форму и содержание отношения личности с действительностью.

Литература

1. Выханду Л. К. Об исследовании многопризнаковых биологических систем // Применение математических методов в биологии. Вып. 3. Л. : ЛГУ, 1964. С. 19–23.
2. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук. М., 1985. 36 с.
3. Зобков В. А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. Владимир : Калейдоскоп, 2011. 264 с.
4. Мерлин В. С. Личность как предмет психологического исследования. Пермь : ПГПИ, 1988. 80 с.
5. Фетискин Н. П. Взаимосвязь обучения и развития // Психология и педагогика : учебн. для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Юрайт ; Высш. образование, 2010. С. 140–145.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Учпедгиз, 1940. 596 с.

V.A. Zobkov

PSYCHO-ACMEOLOGICAL STRUCTURE OF STUDENTS' ATTITUDE TO ACTIVITY

On the basis of the analysis of the research of students' attitude to multipronged activity (cognitive and educational, sports and well being, social and organizational) it was shown that, from an early adolescence, the indicators of the objective manifestations of students' attitude to activity are in close positive correlation ($p < 0,01$) and are regulated by a single psycho-regulating mechanism. The latter includes prospective goal-setting, self-esteem, mental abilities of students, psychomotor operations activation. The above-mentioned components perform the role of psychological and acmeological characteristics of students' attitude to work on its objectively-psychological level of analysis. The influence of features of the nervous system and temperament on the attitude to activity is mediated by the self-assessment component.

Key words: *attitude to activity, students, structure, personality, psychological and acmeological components.*

УДК 316.4

И. В. Плаксина, Е. В. Кононова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

Статья посвящена анализу результатов, полученных в ходе исследований психологических составляющих качества жизни лиц, имеющих разное образование, и лиц, проживающих в крупных и малых городах.

Ключевые слова: *качество жизни, субъективно-оценочные составляющие и объективно-оценочные составляющие качества жизни, психологический потенциал.*

Основной стратегической целью социально-экономического развития страны является повышение качества жизни людей. В большинстве исследований качества жизни населения экономические факторы рассматриваются как приоритетные, а пси-

хологическим отводится роль «вспомогательных». В исследованиях Г.М. Зараковского (Зараковский Г.М., 2009) качество жизни раскрывается как системное понятие, определяемое единством его компонентов: самого человека как биологического и ду-

ховного существа, его жизнедеятельности и условий, в которых она протекает. Отсюда следует, что перечень показателей качества жизни должен включать как объективные характеристики самого человека, его жизнедеятельности и условий жизни, так и субъективные оценочные характеристики, отражающие отношение субъекта к реалиям его жизни. По мнению Г.М. Зараковского, «качество жизни человека (индивида) — это оценочная категория, обобщенно характеризующая параметры всех составляющих жизни: жизненного потенциала, жизнедеятельности и условий жизнедеятельности (инструментов, ресурсов и среды) по отношению к некоторому эталону» [1, с. 62].

Психологические составляющие качества жизни делят на объективные (оценки специалистами объективно существующих психологических свойств жизни по отношению к объективным эталонам) и субъективно-самооценочные (оценки человеком собственной жизни, её элементов).

В качестве субъективно-самооценочных составляющих качества жизни выступают эмоционально-когнитивные оценки человеком собственной жизни и её элементов. Г.М. Зараковский и Т.Н. Савченко [2] выделяют в субъективно-самооценочных составляющих два компонента: эмоциональный (ощущение счастья, переживания, чувства) и когнитивный (мнения и суждения, высказываемые при социологических опросах об удовлетворённости жизнью, её качеством). Р.М. Шамионов [4] и В.А. Хашченко [3] выделяют третий компонент — конативный, или мотивационно-поведенческий. Критерии, по которым можно судить о степени выраженности субъективно-самооценочных составляющих качества жизни, включают субъективное благополучие, отношение к переживанию стресса, жизнестойкость и целенаправленность, степень приспособленности и удовлетворённости разными сторонами жизни, отношение к работе и переменам в стране, способность к прогнозированию своего будущего.

В качестве объективно-оценочных составляющих качества жизни выступают оценки психологических элементов жизни

по отношению к объективным эталонам, в качестве которых выступают нормативные значения элементов психологического потенциала или других психологических характеристик. Конативный компонент качества жизни определяется величиной его психологического потенциала, степенью удовлетворения психологических и культурных потребностей, уровнем самореализации в различных сферах жизнедеятельности, а также характером оценочных суждений и переживаний, вызванных состоянием любого элемента жизни. Из этих составляющих особая роль отводится психологическому потенциалу, который составляет «ядро» качества жизни, который определяется как система психологических свойств личности, определяющих возможность успешной жизнедеятельности индивида в разных сферах жизни. К таким свойствам относятся общая активность человека (мотивация достижения), направленность личности (потребности, интересы, убеждения, стремления, идеалы), способности, регуляторные качества (самооценка, нервно-психическая устойчивость, поведенческие установки, ценностные ориентации, воля).

Анализ современных зарубежных и отечественных научных трудов подтверждает тот факт, что достаточно сложно выделить детерминанты, определяющие позитивную субъективно-оценочную составляющую качества жизни. Проблема качества жизни россиян приобретает свою специфику в первую очередь в связи с территориальными особенностями страны. Условия жизни разных по масштабу городов обладают своими особенностями. Вряд ли «средние показатели» качества жизни населения страны могут отразить истинное положение дел. Необходим более дифференцированный подход к изучению качества жизни населения, в том числе и его психологических характеристик. Наибольшую актуальность данная проблема приобретает в условиях социально-экономических реформ, проводимых в нашей стране.

Все вышесказанное позволило сформулировать две проблемы исследования:

влияет ли уровень образования и уровень материального достатка на удовлетворённость качеством жизни, а также влияет ли проживание в крупных или малых городах на оценку качества жизни респондентами?

Целью нашей работы стало выявление различий в субъективной оценке качества своей жизни в двух выборках: жителей разных городов и выборке лиц с разным достатком и разным уровнем образования.

В нашей работе в качестве эмоционального компонента качества жизни исследовалось субъективное благополучие и жизнестойкость как способность совладания со стрессом и сохранения внутреннего равновесия, в качестве когнитивного компонента изучались ценностные ориентации, стремление к самоактуализации. Когнитивный компонент качества жизни оценивался с помощью авторской анкеты «Качество жизни»). В качестве диагностического инструментария использовался тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева, опросник «Ценностные ориентации» Ш. Шварца), опросник «ЛиО» Э. Шострома, методика «Шкала субъективного благополучия» Мендельсон, Чич, опросник приспособленности Белла, опросник «Деятельностный стресс» Н. П. Фетискина.

На первом этапе в исследовании приняли участие жители г. Гусь-Хрустального (средний город по официальной классификации Градостроительного кодекса), Владимира (крупный город) и Москвы (мегаполис) — по 25 человек из каждого города в возрасте 21–35 лет. Для обеспечения эквивалентности групп при отборе испытуемых учитывались возраст, пол, образование, доход.

В процессе обработки данных с привлечением методов математической статистики (Н-критерия Крускала-Уоллиса и критерия углового преобразования Фишера (ϕ^*)) были выявлены достоверные различия между исследуемыми группами по следующим параметрам:

1. Для жителей крупного города и мегаполиса характерна более высокая значимость ценностей самостоятельности на уровне идеала ($p \leq 0,05$), доброты ($p \leq 0,05$) и гедонизма на уровне реального поведения

($p \leq 0,01$), способность к близким контактам ($p \leq 0,05$), активность в планировании своей жизни и достижении поставленных целей ($p \leq 0,05$), стремление к активной трудовой жизни ($p \leq 0,05$) и низкая конформность на уровне реального поведения ($p \leq 0,05$). Работа для них — важная, но не самая главная сфера в жизни ($p \leq 0,05$). Кроме того, для жителей мегаполиса более значимы ценности достижения ($p \leq 0,05$) и менее значимы ценности традиций и власти ($p \leq 0,05$), характерна большая ориентация на свои убеждения и чувства в выборе решений ($p \leq 0,05$), гибкость поведения ($p \leq 0,05$), способность адаптироваться к переменам в жизни ($p \leq 0,05$), убежденность в том, что в жизни многое зависит от их собственных усилий ($p \leq 0,05$).

2. Для жителей среднего города характерен низкий интерес к происходящему ($p \leq 0,05$), неуверенность в возможность влиять на события ($p \leq 0,05$), более значимы ценности безопасности и универсализма: общественный порядок, социальная справедливость, терпимость, защита природы ($p \leq 0,05$), работа рассматривается как источник получения денег для существования; одной из главных целей является обеспечение финансового благополучия ($p \leq 0,05$). Вместе с тем жители среднего города демонстрируют большую уверенность в улучшении качества жизни в будущем ($p \leq 0,05$). Таким образом, полученные результаты подтвердили выдвинутое в работе предположение о различиях в оценке качества жителей городов разной величины. Различия в образе жизни, а следовательно, и качестве жизни, жителей разных по масштабу городов есть и всегда будут. Вопрос в том, какие из них считать допустимыми, а какие — нет, и какова роль психологических составляющих качества жизни.

На втором этапе в исследовании приняли участие работники инструментально-механического завода города Владимира: 30 человек с высшим образованием в возрасте 25–45 лет, из них 15 мужчин и 15 женщин и 30 человек со средним образованием в возрасте от 25–46 лет, из них 15 человек женщин и 15 мужчин.

В ходе исследования проверялись разные рабочие гипотезы. Деление выборки по половому признаку и уровню заработной платы с последующим сравнением исследуемых параметров не выявило достоверных различий в оценке качества жизни. В то же время гипотеза о различиях в оценке составляющих качества жизни лицами с разным уровнем образования подтвердилась.

Анализ полученных результатов показал, что параметр субъективного благополучия на достоверном уровне выше в группе лиц с высшим образованием ($p \leq 0,01$). Сравнение результатов исследуемых групп по субъективной оценке стрессовой нагрузки выявило, что процентная доля численности лиц, находящихся в переходной фазе стрессовой нагрузки, на достоверном уровне выше в группе лиц со средним образованием ($p \leq 0,01$), что свидетельствует о ригидности мышления, неумении быстро принимать решение в проблемной ситуации, склонности к переживаниям. Также параметры жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) и приспособленности в сфере здоровья и эмоциональных переживаний на достоверном уровне выше в группе лиц с высшим образованием ($p \leq 0,01$).

Анализ ответов на вопросы анкеты «Качество жизни» выявил достоверные различия в пользу лиц с высшим образованием по следующим параметрам: удовлетворенность жизнью, позитивные отношения к переменам в жизни, целеполагание в жизни, уверенность в завтрашнем дне, внутренняя мотивация в профессиональной деятельности, творческая самореализация, образо-

вание, семейная жизнь, уверенность в себе ($p \leq 0,01$). Результаты позволили сделать ряд выводов и предположений: развитие познавательных способностей, широкий кругозор, способность к рефлексивной оценке происходящего, разнообразие когнитивных стилей мышления, формирующихся в образовательном процессе, по всей видимости, способствуют формированию стрессоустойчивости, жизнестойкости, эмоциональной лабильности, целеустремленности и в целом удовлетворенности жизнью.

Выявление различий в оценке качества жизни и установление их причин — одно из условий повышения ее качества. Корректировка недопустимых различий может быть осуществлена на уровне политики государства, при этом необходим интегративный подход, т.е. учет как материальных, информационных, так и психологических составляющих качества жизни. Мерами корректировки могут быть формирование позитивных ценностей и потребностей, большей вовлеченности и инициативности населения, создание условий, способствующих самореализации человека.

Полученные результаты особенно актуальны в ситуации реформирования высшего образования. Качество жизни и качество образования — это главные акценты национальной идеи России XXI века и критерии, с помощью которых определяется качество самой государственной политики внутри России. Можно предположить, что реформирование системы высшего образования приведет к снижению уровня удовлетворенности качеством жизни.

Литература

1. Зараковский Г.М. Качество жизни населения России : психологические составляющие. М. : Смысл, 2009. 319 с.
2. Савченко Т.Н., Головина Г.М. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. М. : ИП РАН, 2009. С. 170.
3. Хащенко В.А., Хащенко Н.Н., Баранова А.В. Социально-психологические исследования критериев качества жизни личности // Качество жизни и социально-психологическое состояние населения. М. : ВНИИТЭ, 2003. С. 29–39.
4. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Научная книга, 2008. 296 с.

I.V. Plaksina, E.V. Kononova
PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF LIFE QUALITY

The article is dedicated to the analysis of the results, obtained during the research of psychological components of life quality of individuals with different education, and individuals living in large and small cities.

Key words: *life quality, subjective-evaluative components and objective-evaluative components of life quality, psychological potential.*

НАШИ АВТОРЫ

- АБАСКАЛОВА Надежда Павловна** доктор педагогических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
Сфера научных интересов: педагогика здоровья, психолого-педагогическое обеспечение здоровья субъектов образовательного процесса, здоровьесберегающие образовательные технологии, скрининг и мониторинг здоровьесберегающей деятельности
E-mail: Abaskalova2005@mail.ru
- АКЪЮЛОВА Миляуша Зиннатовна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)
Сфера научных интересов: развитие идей гуманистической педагогики в произведениях башкирских писателей и поэтов 19–20 вв., развитие системы образования в Башкортостане
E-mail: strbsu@mail.ru
- БЕЗРОГОВ Виталий Григорьевич** доктор педагогических наук, главный научный сотрудник отдела истории педагогики и образования Института истории и теории педагогики РАО (г. Москва)
Сфера научных интересов: история образования и педагогики в древних и средневековых цивилизациях, история учебного книгоиздания для начального обучения
E-mail: bezrogov@mail.ru
- БУТОВ Александр Юрьевич** доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института художественного образования РАО (г. Москва)
Сфера научных интересов: история и философия образования, культурология образования, историческая психология, этнопсихология
E-mail: AButov@eaoi.ru
- ВДОВИНА Татьяна Васильевна** кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе гимназии № 1504 (г. Москва)
Сфера научных интересов: инновационные процессы в современной школе; управление современной школой
E-mail: goy1504@mail.ru
- ВЕРБИЦКИЙ Андрей Александрович** доктор педагогических наук, член-кор. РАО, профессор, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова (г. Москва)
Сфера научных интересов: психолого-педагогические проблемы развития образования, теория и технологии контекстного обучения, категория «контекст» в психологии и педагогике
E-mail: abcd75@mail.ru
- ГОЛОВНЕВА Елена Вениаминовна** доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики начального образования Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)
Сфера научных интересов: теория и методика профессионального образования, подготовка учителя начальных классов, теория и методика воспитания младших школьников
E-mail: golovneva_ev@mail.ru
- ГОЛОВНЕВА Наталья Александровна** аспирант кафедры педагогики начального образования Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)
Сфера научных интересов: организационно-педагогические условия подготовки учителя начальных классов к практической педагогической деятельности
E-mail: golovneva_ev@mail.ru
- ДУХАВНЕВА Алла Владимировна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной педагогики Новочеркасской государственной мелиоративной академии (г. Новочеркасск)
Сфера научных интересов: история отечественного образования второй половины XIX – первой половины XX века, история образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX века
E-mail: duhavneva@mail.ru
- ЕРМАКОВА Ольга Евгеньевна** соискатель кафедры педагогики и психологии профессионального образования Московского педагогического государственного университета (г. Москва)
Сфера научных интересов: формирование у учителей опыта инновационной педагогической деятельности, стилевые особенности инновационной педагогической деятельности
E-mail: pod_ls@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ЗОБКОВ
Валерий
Александрович** доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
Сфера научных интересов: психология личности, психическая регуляция и саморегуляция поведения и деятельности, психологические особенности личности и деятельности детей и учащихся молодежи в переходные периоды их возрастного развития
E-mail: zobkov@gmail.com
- ИЛЬЯСОВА
Эльвира
Наилевна** кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)
Сфера научных интересов: теоретико-методологические основы проектирования педагогических систем, синергетический подход в образовании, психолого-педагогическое обеспечение процесса проектирования развивающей информационной образовательной среды в школе и вузе, проектная деятельность в обучении
- ИРХИНА
Ирина
Витальевна** доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород)
Сфера научных интересов: общая педагогика, история педагогики и образования
E-mail: lrhina@bsu.edu.ru
- КАЙГОРОДОВА
Надежда
Захаровна** доктор биологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
Сфера научных интересов: психология здоровья, экология человека, психологические факторы адаптации, здоровьесберегающие образовательные технологии
E-mail: kaigorodova56@gmail.com
- КОНОНОВА
Е.В.** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления (г. Москва)
Сфера научных интересов: история педагогики и образования, методология историко-педагогического исследования, педагогическая инноватика.
E-mail: kgb58@mail.ru
- ЛАСКИН
Александр
Анатольевич** доктор педагогических наук, профессор Высшей школы социально-управленческого консалтинга (г. Москва)
Сфера научных интересов: педагогические технологии профессиональной ориентации специалистов на социально-культурную деятельность; личностно-ориентированный подход к организации педагогических условий профессионального развития высвобожденных специалистов, переживающих профессиональный кризис
E-mail: vip-konsalt@mail.ru
- МАДЖУГА
Анатолий
Геннадьевич** доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)
Сфера научных интересов: здоровьесозидающая функция образования, организация процесса здоровьетворящего образования
E-mail: mag-d@rambler.ru
- МАЧЕХИНА
Ольга
Николаевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры открытых образовательных технологий Московского института открытого образования (г. Москва)
Сфера научных интересов: педагогические проблемы модернизации общеобразовательной школы, ресурсно-контекстный подход к повышению качества школьного образования
E-mail: helga_mon@mail.ru
- НЕВСКАЯ
Валентина
Ивановна** доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО (г. Москва)
Сфера научных интересов: мировоззренческо-методологические основания обучения; системный подход как общенаучная методология и системный анализ как научно-исследовательский метод реализации системного подхода в дидактико-методической сфере
E-mail: itiprao@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- НИКОЛАЕВА
Лариса
Николаевна** кандидат педагогических наук, заместитель директора по научной работе гимназии № 1504 (г. Москва)
Сфера научных интересов: логико-дидактический подход к формированию содержания образования; инновационные процессы в современной школе; управление современной школой
E-mail: goy1504@mail.ru
- НИКУЛИНА
Татьяна
Алексеевна** магистр 1 курса по направлению «Психология здоровья» факультета психологии и педагогики Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
Сфера научных интересов: психология здоровья, экология человека, психологические факторы адаптации, здоровьесберегающие образовательные технологии
E-mail: kaigorodova56@gmail.com
- ПЕРМИНОВА
Людмила
Михайловна** доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики РАО (г. Москва)
Сфера научных интересов: методология образования, дидактика, содержание школьного образования; гимназическое и лицейское образование; логико-дидактический подход к обеспечению взаимосвязи школьных образовательных стандартов
E-mail: lum1030@yandex.ru
- ПЛАКСИНА
Ирина
Васильевна** кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
Сфера научных интересов: психология образования, интерактивные технологии, организационная психология
E-mail: irinapl@mail.ru
- ПОДЫМОВА
Людмила
Степановна** доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Московского педагогического государственного университета (г. Москва)
Сфера научных интересов: инновационная педагогическая деятельность, подготовка учителя к инновационной педагогической деятельности
E-mail: pod_ls@mail.ru
- РЕКИЧИНСКАЯ
Елена
Анатольевна** заместитель директора по научно-методической работе гимназии № 3 (г. Новосибирск)
Сфера научных интересов: педагогика здоровья, здоровьесберегающие технологии в образовании, профессиональное самоопределение будущих специалистов, теория и методика обучения иностранным языкам
E-mail: gym_3_nsk@nios.ru
- САГАДЕЕВА
Рита
Эдуардовна** соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)
Сфера научных интересов: теория и методика профессионального образования
E-mail: alla-fat@yandex.ru
- ФАТЫХОВА
Алевтина
Леонтьевна** доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)
Сфера научных интересов: теория и методика профессионального образования
E-mail: alla-fat@yandex.ru
- ШАРАЙ
Надежда
Андреевна** доктор педагогических наук, профессор, директор гимназии № 1504 (г. Москва)
Сфера научных интересов: инновационная педагогическая деятельность; управление современной школой и образованием
E-mail: sharaj.n@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания — 4 номера в год.

Просим представлять материалы в следующем виде:

- объем статьи — до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
 - межстрочный интервал — 1,5;
 - поля со всех сторон — 2,5 см;
 - шрифт — 14 пт, Times New Roman;
 - имя, отчество, фамилия автора (авторов);
 - название работы прописными буквами;
 - в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы библиотек);
 - под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
 - после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
 - графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенные под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
 - каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
 - цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи ссылка на источник делается путем указания в квадратных скобках порядкового номера цитируемой статьи;
 - в конце статьи на английском языке приводятся: фамилия, имя, отчество автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
 - на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
 - 1 экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
 - электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2003).
- Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки — **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ**.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики (к. 221).

Телефоны для справок: (4922) 33–81–01, 34–75–99 (кафедра педагогики);

E-mail: pedagog@vlsu.ru