ЧУВАШСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ АКАДЕМИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК
АКАДЕМИЯ НАУК ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И.Я. ЯКОВЛЕВА
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ИННОВАЦИЙ

Сборник научных трудов

Чебоксары
2010

УДК 159.9
ББК 88.52
Л 66

Редакционная коллегия:
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор
Волкова Марина Владиславовна, канд. пед. наук, доцент
Краснова Любовь Александровна, канд. пед. наук, доцент

Ответственный за выпуск – *Н.С. Лысова*
Редактор – *А.В. Степанова*

Личность как субъект инноваций: сборник научных трудов. / Науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2010. – 200 с.
ISBN 978-5-904752-07-1

Сборник научных трудов «Личность как субъект инноваций» содержит статьи, охватывающие круг проблем, связанных с участием личности в инновационных процессах, исследуемых в различных областях научного знания.

Представленные в сборнике научные труды способствуют апробации научных разработок и изысканий, содействуют формированию информационного пространства современной науки.

Сборник подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию.

© Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук, 2010
© Академия наук Чувашской Республики, 2010
© ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2010
© Научно-исследовательский институт педагогики и психологии, 2010

ISBN 978-5-904752-07-1

СОДЕРЖАНИЕ

Новикова Н.В., Фисенко А.И.
Инновации как субъективированная форма изменений……..**6**

Волкова М.В.
Многомерная личность как субъект инноваций……**17**

Драндров Г.Л., Миронов А.Г., Зейнутдинова Э.Ш.
Личностный и деятельностный подходы к определению сущности профессиональной компетентности……**35**

Платонова Д.А.
Теоретические основы использования социально-психологических процессов при проектировании системы управления…… **42**

Чечулина С.Н.
Развитие личностного потенциала в процессе социального становления личности…..... **48**

Фролов Ю.Н.
Роль воспитания в духовно-нравственном становлении личности……**57**

Бескова Т.В., Шамионов Р.М.
Соотношение характеристик зависти и субъективного благополучия личности……**61**

Андреева О.И.
Аксиологический кризис современного учителя…… **71**

Карманчиков А.И.
Прогнозирование педагогической ситуации с учетом типа личности…...**78**

Горохова С.Ю.
Организационно-педагогические условия развития коммуникативной активности учащихся сельских школ во внеучебной деятельности……**88**

Почтарева Е.Ю.
Психолого-педагогические аспекты социокультурной компетентности педагога……..**94**

Соловьева Т.В.
Инновационный характер методической системы обучения……..**100**

Миняева Н.М.
Личность как субъект самообразовательной деятельности…… **107**

Аксёнова Н.А.
Исследовательская компетентность студентов-историков: сущность и динамика её развития в образовательной среде вуза……...**112**

Бушуева Е.В.
Роль средств массовой коммуникации в формировании ценностей студенческой молодежи……**120**

Стенина Т.Л.
Формирование коммуникативной компетентности будущих государственных служащих в процессе социального проектирования….**126**

Федотова В.С.
Исследовательская деятельность как фактор развития личности студента-первокурсника (праксиологический аспект личностно-ориентированного подхода)….**132**

Шубкина О.Ю.
Коммуникативная компетентность студента как необходимое условие его инновационной деятельности……**139**

Ефименко С.М.
Особенности структурной организации феномена «готовность» к реализации функций тьютора……..**146**

Абакумова Н.Н.
Формирование инновационных компетентностей обучающихся……**152**

Осипова С.И., Паранкевич П.М.
Учащийся как субъект успешной учебной деятельности……**158**

Песоцкая Т.Н.
Психолого-педагогическая проблема развития субъектности школьников……..……**165**

Кузнецова Д.А.
Выявление социально-психологических качеств подростков, воспитанников реабилитационных центров……**170**

Рысбеков Т.З., Добряев П.А.
Институционально-образовательный и социально-психологический аспекты формирования инновационной личности: взгляд из Казахстана……**180**

Саракаева Э.А.
Отцы и дети в современном Китае: традиции и инновации……...**192**

ИННОВАЦИИ КАК СУБЪЕКТИВИРОВАННАЯ ФОРМА ИЗМЕНЕНИЙ

Н.В. Новикова, А.И. Фисенко

Исследуется феномен современных инноваций как функция изменения самого субъекта инновации. Инновация рассматривается как субъективированная реальность и как субъективированная экономическая необходимость, осознанная через потребности рынка как особой общественной формы организации и функционирования экономики. Анализируются подходы к построению модели современной инновационной личности на основе характерологических признаков и типологии «субъектов-инноваторов».

Ключевые слова: инновации, функция изменения, субъект инновационного процесса, инноватор, инновационная способность субъекта, модель инновационной личности.

Усложнение задач, усиление и изменение форм конкуренции, а также повышение ответственности (риска) за принятие управленческих решений и потребность в постоянных изменениях стали в современных условиях рыночной экономики атрибутами организации управления не только крупными корпорациями, но малыми и средними предприятиями и организациями.

Одной из характерных особенностей нынешнего этапа развития предпринимательского менеджмента и корпоративного управления, особенно транснациональных и крупнейших национальных компаний, стала постоянная нацеленность высших управляющих на *инновации*, а также поиск и реализацию своих *существенных конкурентных преимуществ* в условиях глобализации и интернационализации экономической, политической и социально-культурной жизни.

В мировой экономической литературе «инновация» чаще всего интерпретируется как превращение потенциальных достижений научно-технического прогресса (НТП) в реальный, воплощающийся в новых товарах и технологиях, продукт или услугу [4, 6]. Проблематика нововведений в нашей стране на протяжении многих лет разрабатывалась в рамках технологических и экономических исследований и разработки проблем НТП и оценки его влияния на эффективность производства и управления [4; 8-11].

В переходной экономике России этот термин стал активно использоваться как самостоятельно, так и для обозначения ряда родственных понятий: «инновационная деятельность», «инновационный процесс», «инновационное решение» и т. п. В специальной научной литературе существует достаточно большое количество определений подобных сочетаний. Например, по признаку содержания или внутренней структуры выделяют ин-

новации технические, экономические и организационные. При этом выделяются такие признаки, как масштаб инноваций (глобальные и локальные); параметры жизненного цикла (выделение и анализ всех стадий и подстадий (этапов, циклов) производства и реализации продукта), закономерности процесса внедрения и т.п. [4, 18-22].

Зарубежные учёные (в частности, Э. Мэнсфилд, К.Р. Роджерс, И. Перлаки, Б. Твисс, Р. Фостер, Ф.А. фон Хайек, В. Д. Хартман, Дж. О'Шонесси, Й. Шумпетер и др.) трактуют это понятие в зависимости от объекта и предмета исследования [5; 13; 15; 19-21]. Например, Б. Твисс определяет инновацию как процесс, в котором изобретение или идея приобретает экономическое содержание [19, 14], Ф. Никсон считает, что инновация – это совокупность технических, производственных и коммерческих мероприятий, приводящих к появлению на рынке новых и улучшенных промышленных процессов и оборудования [4, 7]. По мнению Б. Санто, инновация – это такой общественно-технико-экономический процесс, который через практическое использование идей и изобретений приводит к созданию лучших по своим свойствам изделий, технологий, и, в случае если инновация ориентирована на экономическую выгоду, повышению прибыли [18, 12-14].

Й. Шумпетер трактовал *инновацию как новую научно-организационную комбинацию производственных факторов, мотивированную предпринимательским духом*. Во внутренней логике нововведений он видел новый *момент динамизации* экономического развития. Инновация совершенно справедливо рассматривалась им как процесс («динамика» системы). При этом он указывал, что нововведение развивается во времени и имеет отчетливо выраженные стадии [21, 55, 63-67]. Созвучный этому подход, дополненный и усиленный современными представлениями о времени, синергетике и взаимодействии пространства и времени можно проследить и в работах И. Пригожина и И. Стенгерс [14].

Анализ различных определений инновации приводит нас к выводу, что *специфическое содержание инновации составляют изменения, а главной функцией инновационной деятельности является функция изменения.* При этом, как отмечал ещё Г. Гегель, изменение есть не что иное как «становление, ставшее уже *конкретным*», а потому «изменение есть в то же время по своему существу переход одного качества в другое» [2, 107, 363]. Поэтому мы рассматриваем инновации как предпосылки и (одновременно) условия качественного изменения системы (объекта, предмета, явления и т.д.) в целом, независимо от того, идёт ли речь о товаре (продукте, услуге), технологическом процессе, технической системе или системе производства, обществе и т.п. Однако главным элементом, вызывающим собственно инновационную деятельность, как и инновации вообще, с нашей точки зрения, является *изменение самого субъекта инновации*. Это, на наш

взгляд, самое важное, но, одновременно, и самое сложное в изменениях, связанных с инновациями.

Между тем, ещё в 1912 г. Й. Шумпетер выделил пять типичных изменений, связанных с инновациями [21, 159]:

1) использование новой техники, новых технологических процессов или нового рыночного обеспечения производства;

2) внедрение продукции с новыми свойствами;

3) использование нового сырья;

4) изменения в организации производства и его материально-технического обеспечения;

5) появление новых рынков сбыта.

Позднее, в середине 30-х годов XX века, он уже ввел понятие *инновации* (он называл их «новыми комбинациями», «нововведениями»), трактуя его как изменение с целью внедрения и использования новых видов потребительских товаров, новых производственных и транспортных средств, разнообразных форм развития кредита, рынков и форм организации производства в промышленности, сельском хозяйстве, науке и т.д. [21].

Методология системного описания инноваций в современных условиях рыночной экономики базируется на международных стандартах. Для координации работ по сбору, обработке и анализу информации о науке и инновациях в рамках Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в середине 50-х – начале 60-х гг. XX в. была образована Группа национальных экспертов по показателям науки и техники, которая разработала «Руководство Фраскати» («Предлагаемая стандартная практика для обследований исследований и экспериментальных разработок»). Этот документ получил такое название в связи с тем, что первая версия рекомендаций была принята в г. Фраскати (Италия) в 1963 г.

Положения «Руководства Фраскати» периодически уточняются, что обусловлено изменениями в стратегии научно-технической политики на национальном и международном уровнях, в организации научных исследований и разработок. Последняя редакция «Руководства Фраскати» принята в 1993 г. В ней содержатся основные понятия, относящиеся к научным исследованиям и разработкам; их состав и границы; методика измерения численности персонала, занятого исследованиями и разработками, оценки его качества и др. Методика сбора данных о технологических инновациях базируется на рекомендациях, принятых в Осло в 1992 г. Она получила название «Руководство Осло». В соответствии с международными стандартами *инновация* определяется как *конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, внедренного на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к социальным услугам* [4, 30-31]. В

свою очередь, под *инвестиционным менеджментом* часто понимается совокупность принципов и форм управления инновационными процессами или инновационной деятельностью, включая в них и соответствующие организационные структуры и необходимый для них персонал [18, 18].

Инновация может быть рассмотрена как в динамическом, так и в статическом аспекте [21, 138-142]. В последнем случае инновация представляется как конечный результат научно-производственного цикла (НПЦ) [4, 9].

С нашей точки зрения, термины «инновация» и «инновационный процесс» близки, но не однозначны. Инновационный процесс связан с созданием, освоением и распространением инноваций. Создатели инновации (новаторы) руководствуются такими критериями, как жизненный цикл изделия и экономическая эффективность. Их стратегия направлена на то, чтобы превзойти конкурентов, создав новшество, которое будет признано уникальным в определенной области.

Научно-технические разработки и нововведения выступают как промежуточный результат научно-производственного цикла и по мере практического применения превращаются в научно-технические инновации – конечный результат. Научно-технические разработки и изобретения являются приложением нового знания с целью его практического применения, а *научно-технические инновации (НТИ)* — это материализация новых идей и знаний, открытий, изобретений и научно-технических разработок в процессе производства с целью их коммерческой реализации для удовлетворения определенных запросов потребителей. С нашей точки зрения, НТИ – это, как отмечал К. Маркс, не что иное как «технологическое приложение науки» [7, 638]. Следовательно, непременными *свойствами инноваций являются их научно-техническая новизна и производственная применимость.* Коммерческая же реализуемость по отношению к инновациям выступает чаще всего как *потенциальное свойство*, для достижения которого необходимы определенные усилия и условия.

Из сказанного следует, что инновацию-результат нужно рассматривать, во-первых, как *субъективированную реальность*, а, во-вторых, как элемент, неразрывно с инновационным процессом. При этом инновации присущи в равной мере все три отмеченные свойства:

1) научно-техническая новизна;

2) производственная применимость, и,

3) коммерческая реализуемость.

Среди указанных свойств, как уже отмечалось, особое место занимает коммерческая реализуемость инновации. С этих позиций *инновацию* можно, по нашему мнению, рассматривать как *субъективированную экономическую необходимость, осознанную через потребности рынка как особой общественной формы организации и функционирования экономики*. Центральными элементами рынка и формой организации экономических

отношений рыночной экономики выступают *собственно обмен (и его процесс), институты и субъекты рыночной экономики,* а также продукты (товары, работы, услуги и т.п. – *блага*). Одной из форм продукта на современном рынке, понимаемом нами как совокупность экономических отношений и связей между покупателями и продавцами (а также торговыми посредниками) по поводу движения товаров и денег, отражающих их экономические интересы, на наш взгляд, и являются инновации.

Обратим здесь внимание на два важных момента, касающихся коммерческой характеристики инноваций. Это, во-первых, «материализация» инноваций, изобретений и разработок в новые технически совершенные виды промышленной продукции, средства и предметы труда, технологии и организацию производства, и, во-вторых, «коммерциализация», превращающую их (инновации) в *источник предпринимательского дохода субъекта инноваций*.

Субъектов инновационного процесса можно (условно, конечно) разделить на следующие группы: 1) новаторы; 2) ранние реципиенты; 3) раннее большинство, и 4) отстающие.

Новаторы являются генераторами научно-технических знаний. Это могут быть индивидуальные изобретатели, исследовательские организации. Они заинтересованы в получении части дохода от использования изобретений.

В роли *ранних реципиентов* выступают предприниматели, первыми освоившие новшество. Они стремятся к получению дополнительной прибыли путем скорейшего продвижения новшеств на рынок. Они получили название «пионерских» организаций.

Раннее большинство представлено фирмами, первыми внедрившими новшество в производство, что обеспечивает им дополнительную прибыль.

Отстающие фирмы сталкиваются с ситуацией, когда запаздывание с нововведениями приводит к выпуску новых изделий, которые уже морально устарели. Все группы, кроме первой, относятся к имитаторам.

Совокупность субъектов и объектов инновационного процесса, а также связей и взаимоотношений между ними по поводу реализации инноваций формируют специфическое стратифицированное инновационное поле субъектно-объектного взаимодействия, обеспечивающее инновационный характер развития объекта. При этом, конечно, в первую очередь, речь идёт о личностном уровне проявления субъектности. Если согласиться с тем, что творчество – это атрибутивный признак человека, наиболее сильный способ его самовыражения, и в известном смысле – его способ существования, в котором человек ищет утверждение человеческого в себе, то несмотря на то, что творчество обращено и во вне, в конце концов, оно всегда обращено к самому творцу. При этом сам субъект творит своё «я», своё *само*изменение. И в этом смысле инновация – это целенаправленная реализация того потенциала, который заключён в творчестве субъекта, а

специфика инновации как деятельности порождает определённый деятельностный тип личности, *инноваторской личности,* или *инноватора.*

В то же время, указанная деятельность предполагает не только действия отдельно взятого человека, но и действия его в условиях деятельности других людей, т.е. предполагает некоторую совместную деятельность. Речь в этом случае идёт о коллективном субъекте деятельности и его специфических характеристиках. Именно под этим углом зрения можно рассмотреть специфические социальные качества, предопределяющие возможности инновационного взаимодействия различных субъектов инновации. Среди них, в частности, инновационный тип личности, инновационный вуз как коллективный субъект инноваций, инновационное общество – как феномен этапа глобального инновационного развития. Критерием же субъектного в поле инновационного взаимодействия выступает *инновационная способность субъекта.*

На личностном уровне субъектного взаимодействия всё многообразие качественного проявления личности относительно обозначенного критерия следует рассматривать с позиций выяснения её инновационного типа. В целях поиска характерных качественных черт инновационного типа личности, логика дальнейшего рассуждения может быть построена на аналитическом совмещении имеющихся в социологической литературе представлений о «современной» личности, «творческой» личности и различных подходов к уяснению «инновационной» личности. На наш взгляд, такой исследовательский подход оправдан тем, что модель современной личности отражает черты, востребованные прогностическими тенденциями развития общества, в то время как творчество является атрибутивным качеством современной личности и инновации одновременно, а инновационность находит выражение в особом сочетании специфических черт личности.

При этом мы в целом разделяем позицию тех исследователей, которые считают, что формирование гуманистического общества возможно если не исключительно, то в значительной степени именно как общества знаний. Однако для этого современное, постиндустриальное (постмодернистское) общество необходимо преобразовать, перестроить так, чтобы знания, новации и культурные ценности создавались в его духовном, социально-политическом и материальном производствах. Переориентация современного общества на производство и функционирование знаний необходимо, прежде всего, потому, что одной из главных целей «нового общества», так сказать, «по преимуществу», становится формирование и развитие «целостной личности», в котором сущность человека определяется в значительной степени (помимо морально-этических качеств) совокупностью знаний, освоенных индивидуумом в жизни. С учётом обозначенной интенции трансформации современного общества рассматриваются и в направлении развития и изменения качественного своеобразия инновационного типа личности.

С этой точки зрения, привлекает внимание предложенная А.Г. Инкелес аналитическая *модель современной личности*, которая представляет собой совокупность личностных характеристик, формирующихся в процессе модернизации общества под влиянием образования, средств массовой информации и т.д. Существенными чертами такой личности являются [3]:

1) открытость экспериментам, инновациям, изменениям;

2) готовность к плюрализму мнений, признание существования разных точек зрения без опасения изменения собственного видения мира;

3) ориентация на настоящее и будущее, а не на прошлое;

4) уверенность и способность в преодолении создаваемых жизнью препятствий;

5) планирование будущих действий для достижения целей, как в общественной, так и в личной жизни;

6) вера в возможность регулирования и прогнозирования социальной жизни;

7) чувство справедливости, основанное на уверенности в зависимости вознаграждения от вклада и мастерства;

8) высокая ценность образования и обучения;

9) уважение достоинства других вне зависимости от статусной позиции.

В той или иной интерпретации, обозначенные черты современной личности, повторяются в работах как зарубежных, так и российских исследователей. В них подчёркивается, что интегральным качеством современной личности является способность не адаптивного *само*изменения, когда личность вынуждена приспосабливаться к динамизму социальной жизни, а способность к такому смыслопорождению, которое равно устремлено как на изменение условий социальной жизни, так и на *само*изменение. Эта типическая особенность творчества определяет как совокупность личностных черт, так и общие характеристики творческого мышления, которое выступает как атрибутивный признак инновационного типа личности. Отличительными свойствами творческого мышления являются способность находить множество разных вариантов решения при одних и тех же условиях, а также способность находить непротиворечивые решения в противоречивых ситуациях.

Сочетание этих способностей с соответствующими личностными особенностями, составляют сущность такого интегративного качества как способность к творчеству («творческость»), являющимся, на наш взгляд, необходимым компонентом инновационности.

Некоторые типологические черты инновационной личности можно найти в работах французского социолога М. Крозье, который отмечает, что способность людей к инициативе становится в современных условиях более значимым фактором развития, нежели оперирование материальными

ресурсами. Именно поэтому конкурентная борьба сосредотачивается не вокруг проблемы обладания материальными ресурсами, а за способность к быстрому обновлению, способность к нововведениям [16].

Среди ведущих качеств личности работника, наряду с компетентностью, знанием дела, профессионализмом и др. столь же значимыми становятся инициативность, готовность к инновационным изменениям. А мобилизация этих качеств напрямую зависит от готовности и способности учиться. Таким образом, меняются движущие силы развития организации в целом. Если к этому прибавить в качестве косвенного подтверждения признаков инновационной личности те требования, которые предъявляются к инновационному менеджеру (в отличие от других типов – адаптивного, селективного, рутинного), то можно уловить тенденцию доминирования определённых типологических качеств. Среди них: творчество, стратегическое планирование, системное развитие, рекурсивность мышления, нестандартность принимаемых решений и т.д.

Другие исследователи, в частности, Г. Саймон, Д. Смитбург и В. Томпсон, характеризуя агентов принятия инновационного решения, отмечают такие качества как: уверенность (функцию обладания полной информацией о следствиях принятия решения), риск (функцию обладания информацией о вероятном распределении последствий выбора той или иной альтернативы), неопределённость (функцию невозможности определения вероятности наступления какого-либо следствия решения или сложность в установлении приблизительной вероятности). При этом отмечается, что инновация – это и есть процесс превращения некоторой неопределённости незнания (знания) в риск [17].

Что касается российской действительности, то, характеризуя новое поколение управленцев, склонных к осуществлению инновационного менеджмента, перечисляют следующие критерии: высокий уровень общественного интеллекта; наличие креативности – творческого, нестандартного подхода к делу; эмоциональная устойчивость; высокая мотивация достижений, ориентация на будущее; индивидуализм и др. Как видим, наряду с особенным, здесь так же есть и ярко выраженное общее, что позволяет сделать некоторые выводы относительно типических качеств инновационной личности [1; 6; 12].

Существующие в образовательной деятельности попытки типизировать субъект инновации на личностном уровне, на наш взгляд, на самом деле выражают, скорее, сложившееся отношение к инновации, нежели собственно инновационную деятельность. Другими словами, в общем массиве педагогических работников определяются группы, тем или иным образом ориентированные на инновацию. В этом смысле наиболее известной (но, тем не менее, часто подвергаемой критике, например, за учёт только, так сказать, стабильного, т.е. «нормального» состояния той системы, в рамках которой происходит классификация, и «малопродуктивности» ли-

нейной функции при описании социальных систем с большим разбросом факторной зависимости) классификацией, в которой представлены основные идеальные типы «субъектов-реализаторов» новшеств, является классификация К.Р. Роджерса. Она, в частности, включает в себя следующие типы [15]:

1) новаторы – люди, всегда открытые к новому, постоянно нацеленные на освоение новшеств в собственной практике, хорошо ориентированные в коммуникативном пространстве инноваторов, склонные к риску и осуществляющие свой выбор на основе проектирования процесса получения результата;

2) ранние реализаторы – это те, которые в буквальном смысле следуют за новаторами. Они ориентированы на их достижения, но без риска, не идут смело за каждым нововведением, расчетливы (на основании оценки возможностей полученных результатов нововведений);

3) предварительное большинство – осваивают уже оправдавшие себя в работе новаторов и ранних реализаторов нововведения. Для них достаточно велика дистанция от ознакомления с оправдавшими себя нововведениями и собственным решением; отличаются высокой степенью свободы выбора и ориентированы на разные варианты действий;

4) позднее большинство – субъекты скептически настроенные по отношению к любому нововведению. При этом позднее большинство к освоению приходит под сильным давлением образовательной среды. В выборе не свободны, поскольку ориентированы только на те нововведения, которые становятся признанными в профессиональной среде. По форме – это простое воспроизводство нововведений;

5) колеблющиеся. Для этой группы характерны жесткая ориентация на традиционные ценности и опыт предыдущих поколений и ограниченное коммуникационное поле, способствующее профессиональной замкнутости этой группы. Новаторы в их глазах не пользуются авторитетом и признанием, а нововведение осваивается только тогда, когда становится содержательной и организационной нормой.

Видоизменивший предложенную К.Р. Роджерсом типологию К. Ангеловски, также исходил из того, что, как и в предыдущем случае, сущностная сторона – инновационность – это качество педагога, а время – это функция нововведения, период включения в освоение новшества. В результате он предложил следующую типологию:

1) новаторы, считающие, что новое хорошо уже потому, что оно новое;

2) передовики, полагающие, что новшества нужно внедрять как только они появляются в педагогической действительности;

3) умеренные, поскольку они не стремятся быть первыми, но и не хотят оказаться последними и приступают к освоению нового только тогда, когда оно уже воспринято значительной частью коллег;

4) предпоследние, – больше сомневаются, чем верят в новое и воспринимают его только после того, как общественное мнение подавляющего большинства положительно отнесется к новшеству;

5) последние, действующие по принципу «пусть лучше последние, но нужно убедиться в правильности того, что мы совершаем».

Если учесть, что в данном исследовании к категории новшеств относятся такие формы организации работы, как применение технических средств обучения, групповое обучение, ситуационные игры, использование рабочих тетрадей и т.п., причем именно они составляют наибольшую по удельному весу часть осваиваемых новшеств, то становится вполне объяснимым преобладание групп педагогов с «инновационной направленностью». Однако, собственно инновационный тип личности остаётся в тени видимых, поверхностных, не существенных изменений. В основе подобного парадокса, на наш взгляд, лежит очевидная разница методологических подходов к пониманию инновации, а отсюда и некорректность сравнительного анализа.

Как справедливо заметили ещё Г.И. Герасимов и Л.В. Илюхина, дело в том, что в двух выше приведенных классификациях не удерживаются в качестве сущностных оснований важнейшие отличительные признаки инновации как системы и как специально организованной деятельности. Теряется разница между инновацией как образом жизни, избираемым в результате личностного самоопределения, и внедрением новшества под давлением обстоятельств. Это не просто отличие творца, производящего новое и ремесленника, воспроизводящего репродукцию, пусть даже высочайшего класса. Истории известны случаи выдающихся подделок, что также выступает своеобразной формой творчества. Здесь противопоставление гораздо более глубокое, на уровне свободы выбора. Отсюда и возникает противоестественный тип «инноватора поневоле» [3].

Поскольку, как отмечалось выше, инновация выступает как особым образом организованная деятельность, *само*воспроизводящая себя, то она требует совершенно определённую совокупность характерологических черт личности, среди которых, в первую очередь, необходимо отметить:

1) потребность в переменах, умение уйти от власти традиций, определяя точки развития и адекватные им социальные механизмы;

2) наличие творческости как личностного качества и творческого (креативного) мышления;

3) способность находить идеи и использовать возможности их оптимальной реализации;

4) системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений;

5) способность ориентироваться в состоянии неопределённости и определять допустимую степень риска;

6) готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий;

7) развитая способность к рефлексии, самоанализу.

Безусловно, это не исчерпывающий перечень черт и требований к инновационной личности. Вместе с тем, на наш взгляд, он может быть необходимым и достаточным для обозначения, очерчивания, заявления феномена инновационности как типического качества личности.

Таким образом, происходящие в экономике изменения (в т.ч. и в первую очередь – как наиболее важные для нашего исследования – инновационные) касаются перестройки (видимых, явных и невидимых, латентных, но от этого не менее важных и существенных) не столько материальных, сколько нематериальных и субъективно-личностных (отдельного человека или групп и коллективов людей) структур. Вывод, который следует из этого, очевиден и вполне предсказуем, и заключается он в том, что понятная незавершённость исследований парадигмы инноваций приводит к необходимости дальнейшего продолжения, углубления и расширения разработки соответствующих теоретических и методологических оснований, методов, технологии и инструментария исследования этого явления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. – М.: Экономистъ, 2005. – 284 с.
2. Гегель Г. Наука логики. – М.: Изд-во «Мысль», 1999. – 1072 с.
3. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. – Ростов-на-Дону: НМД «Логос», 1999. – 136 с.
4. Инновационный менеджмент: Учебник для вузов / С.Д. Ильенкова, Л.М. Гохберг, С.Ю. Ягудин и др.; Под ред. С.Д. Ильенковой. М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. – 327 с.
5. Концептуальные основы управления. Темат. сб. стат. Вып. 1. – М.: Главн. ред. межд. ж-ла «Проблемы теории и практики управления», 2000. – 144 с.
6. Латфуллин Г.Р., Райченко А.В. Теория организации. – СПб.: Питер, 2005. – 394 с.
7. Маркс К. Капитал. Т. 1 // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 23, С. 343-345, 638.
8. Мильнер Б.З. Организация программно-целевого управления. – М.: Наука, 1980. – 376 с.
9. Мильнер Б.З. и др. Системный подход к организации управления / Мильнер Б.З., Евенко Л.И., Рапопорт В.С. – М.: Экономика, 1983. – 224 с.
10. Мильнер Б.З. Теория организации: Учебник. – 2-е изд. – М.: Инфра-М, 1999. – 480 с.
11. Могилевский В.Д. Методология систем: вербальный подход / Отд. экон. РАН; науч.- ред. совет изд-ва «Экономика». – М.: ОАО «Изд-во «Экономика», 1999. – 251 с.
12. Орехов С.А., Селезнёв В.А. Современное корпоративное управление: Проблемы теории и практики. – М.: Маркет ДС, 2004. – 246 с.
13. О'Шонесси Дж. Принципы организации управления фирмой: Пер. с англ. / Предисл. Л.И. Евенко. – М.: Прогресс, 1979. – 422 с.
14. Пригожин И. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени: Пер. с англ./ И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1999. – 266 с.
15. Роджерс К.Р. Становление человека / Пер. с англ. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – 478 с.
16. Спиридонова В.И. Бюрократия и реформа (анализ концепции М. Крозье). – М.: ИФ-РАН, 1997. – 202 с.
17. Саймон Г., Смитбург Д., Томпсон В. Менеджмент в организациях. – М.: Инфра-М, 1995. – 270 с.

18. Санто Б. Инновация как средство экономического развития / Пер. с венг. – М.: Прогресс, 1990. – 210 с.
19. Твисс Б. Управление научно-техническими нововведениями: сокр. пер. с англ. / Авт. предисл. и научн. ред. К.Ф. Пузыня. – М.: Экономика, 1989. – 271 с.
20. Хайек, фон Ф. А. Познание, конкуренция и свобода. – СПб.: «Пневма», 1999. – 288 с.
21. Шумпетер Й. Теория экономического развития / Пер. с нем.; Вступ. ст. и общ. ред. А.Г. Милейковского и В.И. Бомкина. – М.: Прогресс, 1982. – 456 с.

Об авторах
Новикова Надежда Васильевна – *кандидат технических наук, доцент, начальник Управления стандартизации, сертификации и СМК, ГОУ ВПО «Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского», г. Владивосток.*
Фисенко Андрей Иванович – *доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой финансов, ГОУ ВПО «Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского», г. Владивосток.*

МНОГОМЕРНАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ИННОВАЦИЙ

М.В. Волкова

В статье предпринята попытка показать многозначность смыслов, выраженных в структуре личности через призму единства индивидуального, национального и универсального. Многомерность, по мнению автора, может служить основополагающей характеристикой личности, позволяющей раскрыть ее потенциал в условиях инновационных процессов, происходящих в современном обществе.

Ключевые слова: личность, многомерная личность, образовательная парадигма, человеческий капитал, личностная структура.

Переход российского общества к постиндустриальной стадии развития, сопровождается сменой образовательной парадигмы, определяющей основные направления инновационных процессов, происходящих в современном российском образовании. Эти процессы способствуют все большей популярности иного культурно-исторического типа мышления. Принципиальной особенностью данного мышления является максимальное сокращение времени от возникновения инновационной идеи до ее реализации. Проблема формирования личности, обладающей подобным типом мышления и является сегодня одной из основополагаю-

щих в решении вопросов проектирования и практической реализации образовательного процесса в школе.

Являясь по определению основополагающей моделью научной деятельности, образовательная парадигма представляет собой совокупность теоретических положений, методологических оснований, понятий и ценностных критериев.

Понятие «парадигма» утвердилось в качестве инструмента науковедения на рубеже 60-70-х гг. XX века. Под парадигмой исходно понимались научные достижения, дающие научному сообществу модель постановки проблем и их решений [15, 11]. Впоследствии значение термина расширилось и изменилось. В широком смысле данное понятие определяло некоторую совокупность убеждений, ценностей и т.д., которые разделялись членами научного сообщества, либо принципы понимания и интерпретации объекта исследования, также разделяемые научным сообществом. В любом понимании в содержании парадигмы всегда присутствует некоторая стандартизация, которая позволяет осуществить определенный подход при решении исследовательских задач.

В философии образования понятием парадигма обозначаются культурно-исторические типы педагогического мышления и практики. На понятийном уровне парадигма в педагогике употребляется в зависимости от авторских позиций, трактующих содержание педагогической парадигмы. Тем не менее, комплекс идей, которые позволяют представить образовательную парадигму, относительно устойчив. На уровне философии это представление о мире и человеке, его сущностных характеристиках и способностях и ценностных отношениях. Мировоззренческая составляющая также является необходимым компонентом педагогической парадигмы. В пространстве педагогики общее представление о картине мира и человеке интерпретируется в представления о ребенке, о целях, принципах, методах, технологиях, средствах и т.д. образования и воспитания, а также в представлениях об учителе и основных профессиональных и индивидуальных характеристиках его личности.

Поиск современных альтернативных педагогических парадигм имеет общий вектор: практическое внедрение современных идей и концепций и достижение максимально адекватных их проекту результатов. Очерченное основание педагогической парадигмы как определенного образца образовательной системы позволяет представить педагогическую парадигму образования как совокупность сущностных характеристик, определяющих направление теоретической и практической педагогической деятельности, результатом которой являются теории, положения, концепции и практический опыт, взаимодействие которых предполагает реконструкцию базовой модели образования [7, 179]. Предлагаемое понимание имеет общие позиции с рядом известных пониманий педагогической парадигмы (М.В. Богуславский, А.Н. Дахин, И.А. Колесникова и др.). Отличительным признаком

предлагаемой трактовки является направленность содержания педагогической парадигмы на осмысление, описание и интерпретация базовых моделей образования и их изменения, в том числе и посредством внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательную практику.

В современной педагогической литературе предпринята попытка парадигмальной типологии базовых моделей образования. Например, Г.Б. Корнетов характеризует следующие парадигмы: авторитарно-императивной и гуманной педагогики (Ш.А. Амонашвили); когнитивной и личностной педагогики (Е.А. Ямбург); естественнонаучной, технократической, гуманистической и полифонической педагогики (Прикот и др.) [14, 42-48].

Близким авторскому пониманию является вариант типологии педагогических парадигм, предложенный И.А. Колесниковой [13].

Генетически исходной и дающей основание для развития парадигмальных пространств, является парадигма традиции (эзотерическая парадигма). Данная парадигма предполагает модель образования, которая органично включена в традиционный уклад жизни людей и основывается на образцах воспитания и обучения, которые являются основными компонентами традиции. Традиция в данном случае представляет собой устойчивый конструкт и стабилизирующий механизм социального опыта и миропонимания. Исходным постулатом эзотерической парадигмы являются неизменные вечные истины и приобщающие к ним учения.

Научно-технократическая парадигма базируется на представлениях о существовании объективной истины, которая доказана конкретным, научно обоснованным и практически апробированным знанием. Главной ценностью для педагога является «точное» знание. Объективное и «точное» знание предполагают овладение четкими правилами передачи его ученику. Результат учебно-воспитательного процесса оценивается по логике бинарных позиций в системе «знает – не знает», «воспитан – не воспитан», «умеет – не умеет». Учитель ориентируется на объективно заданные эталоны, нормы и стандарты, с которыми сверяется уровень обученности и воспитанности учащихся.

Гуманитарная парадигма образования предполагает процесс нахождения каждым человеком Истины, т.е. путь познания. В ее рамках основной педагогической ценностью становится конкретный человек с его уникальным внутренним миром и индивидуальным процессом познания, что предполагает персонифицированное знание. Гуманитарная парадигма актуализирует взаимоотношения по типу «субъект-субъект», что обеспечивает ценностно-смысловое равенство учителя и учащихся.

Основная проблема гуманитарной парадигмы связана с включением учащихся в процесс самостоятельного поиска истины, что обусловливается индивидуальной способностью субъекта проникать в суть познавательной проблемы и усваивать ее смысл.

Сложившуюся реальность образовательной практики более адекватно отражает, как нам представляется, межпарадигмальность педагогической реальности, сосуществование различных парадигм в рамках одной модели образования. Данная ситуация характеризуется противоречивостью и несоответствием содержания образования объективным потребностям интенсивного развития российского общества в направлении перехода в постиндустриальную стадию. Необходимость перехода к новой образовательной парадигме обусловлена объективными и субъективными факторами. К объективным факторам относятся: информатизация общественной жизни, активная технологизация экономических и социальных процессов; возрастающее влияние философии и культуры постмодерна на расширяющееся пространство постгуманизма, усиление влияния духовной культуры и т.д. К субъективным факторам целесообразно отнести преобладающие тенденции в развитии личности (многомерность, мобильность, гибкость при одновременной устойчивости индивидуальной структуры и т.д.).

В отечественной педагогике, как отмечает М.В. Богуславский, сложилось устойчивое идейно-теоретическое ядро гуманистической парадигмы образования, которое вобрало в себя наиболее сущностно значимые положения, выражавшие кредо педагогического сообщества того времени. К ним можно отнести: признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности; направленность образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию учащегося в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, эстетической и т.д.); трактовка интересов развивающейся личности как приоритетных образовательных целей, носящих характер «самодостаточной самобытности»; ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и учащимися, основанные на взаимном уважении и искренней любви; акцентирование важности расширения границ свободы развивающегося субъекта с учетом его изменяющихся по мере взросления прав и жизненных перспектив; подчеркивание активно-деятельностной роли учащегося в многообразном процессе учения и обучения, включение в познавательную деятельность целостной детской личности в ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлениях [5].

В центр современного педагогического процесса выдвигается уникальная целостная личность ребенка как самоценная индивидуальность, обладающая собственной логикой развития. Представляется, небезосновательным предположение, что на современном этапе модернизации образования актуальным и востребованным является индивидуально-дифференцированное обучение и воспитание. Убедительным выглядит следующее видение содержания педагогической парадигмы: освоение себя и окружающего пространства посредством формирования образа «Я», постижение нравственных основ успеха и состоятельности личности [7, 184].

Утверждение и распространение новой парадигмы предполагает про-

ектирование образовательных процессов на уровне интегративных моделей.

Понятие модели используется нами в следующем значении: модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Современное российское общество определило направленность своего развития. Это социально-экономическая и социокультурная модернизация, целью которой является постиндустриальное общество. В ходе этого процесса происходит освобождение человека от обезличивающей одномерности позднеиндустриального общества. «В постиндустриальном обществе, считают современные исследователи, на первый план выдвигается новый социальный тип личности человека, изменяется и сам характер общественных отношений. Этот тип личности можно определить как «богатую индивидуальность» – «многомерный человек». У него появляется возможность выбора между работой по найму и собственным бизнесом, между различными способами самовыражения и материальным успехом. Соответственно человек может в большей степени свободно выбирать и строить по своему усмотрению отношения с другими людьми. Человек, по истине, становится хозяином своей судьбы, сознательным субъектом общественного развития» [19, 89].

Многомерность является также системообразующим качеством человека и обусловливает его качественную определенность. Как понятие, «многомерность» целесообразно соотнести с известным понятием универсальности. Универсальность в свою очередь выступает в качестве одной из основополагающих характеристик всесторонности как идеала человеческого развития, сформировавшегося в эпоху Возрождения и не утратившего привлекательности до настоящего времени. Вероятно, универсальность как и многомерность может быть связана с основной сферой деятельности человека. Она предполагает профессиональную гибкость, многостороннее развитие его сущностных сил. Универсализм многомерной личности - это широкая образованность и профессиональная подготовленность человека, который обладает мобильностью в сфере перемены труда и гибкостью в овладении тремя – четырьмя профессиями. Как видим, многомерность предполагает широкие профессиональные возможности, но не отменяет профессиональную специализацию.

Многомерность, как и универсальность, предполагает овладение различными видами социальной деятельности: общественно-политической, художественной, физической и т.д. Образовательная подготовка предполагает как общую, так и профессиональную подготовку к определенным видам деятельности, к которым у учащихся выявляется предрасположен-

ность. В данном случае речь не идет о подготовке человека к занятиям по многим профессиям. Эта множественность ограничивается способностями человека и его потенциальной готовностью сравнительно быстро переменить вид труда. Реализация предлагаемого подхода может повысить конкурентоспособность человека на рынке труда, а также будет способствовать многостороннему развитию способностей и потребностей человека в овладении смежными видами деятельности.

Устойчивое положение человека в профессиональной сфере обеспечит определенный статус его как личности и в непроизводственных сферах деятельности, не зависимо от конъюнктуры и колебания рынка.

Многомерность наиболее адекватно отражает господствующую парадигму в развитии общества и человека. Затянувшийся период трансформации российского общества предопределил пресс труднопреодолимых проблем (социально-экономических и психологических), под которым оказался современный человек. Основу качественной определенности человека в условиях комплексной трансформации составляет инициатива, предприимчивость, стремление к инновациям и самореализации. В то же время типологические характеристики человека не всегда способствуют успешной реализации его жизненной стратегии. Например, сложившийся социально-педагогический механизм формирования личности в школьном возрасте продолжает сохранять унифицирующие тенденции, которые предполагают личность предрасположенную к строгому выполнению определенных социальных функций и ролей. Необходим поворот от личности как социального проекта к личности как самопроекту. С точки зрения основных типов это поворот от унифицированного типа личности к многомерной личностной структуре, отражающей воздействия на человека многочисленных и разнонаправленных факторов. Таким образом, наблюдается единство личности как многомерной структуры и как результата воздействия разнообразных факторов и многостороннего их восприятия (переосмысления) как самопроекта.

Основы становления многомерного человека складываются в современном российском обществе применительно к общему процессу накопления «человеческого капитала». Например, одной из основных характеристик человеческого капитала является интеллектуальная собственность многомерного человека. Принято считать, что человеческий капитал складывается из следующих затрат: 1. Усилий родителей по воспитанию детей в семье. 2. Собственных усилий детей, школьников по освоению знаний . 3. Расходов государства, частных фондов и самих граждан на образование. 4. Общих (государственных, частных и коллективных) затрат на поддержание и развитие культуры и искусства. 5. Затраты времени людей по освоению достижений материальной и духовной культуры. 6. Затраты времени и усилий человека на поддержание своей спортивной формы, здоровья и т.д. Помимо образовательно-воспитательного эффекта и социальной

значимости, экономический эффект накопления человеческого капитала более чем в три раза превышает накопление капитала в материально-производственной сфере. Таким образом, образование, целью которого является многомерная личность, становится одной из самых прибыльных сфер инвестиций [8, 2].

Значение разработки концептуальных основ многомерной личности как цели образовательно-воспитательной практики определяется той социокультурной ролью, которую эта личность призвана сыграть в развитии духовно-нравственной сферы современного российского общества. Ее значительная роль обусловлена основополагающими характеристиками и социокультурным потенциалом. Многомерность представляет собой многокачественность и в единстве множественности качеств находит собственное выражение, т.е. самореализуется. Человеческая личность может быть представлена как поликачественное образование, существующее в различных пространственных и временных измерениях, а также и проявляющаяся как совокупность исторических, социальных, национальных, духовных, культурных образований и индивидуальных свойств.

Однако многомерность не ограничивается индивидуальной характеристикой человека, которая выступает как единичное. Используя общеметодологический принцип соотношения единичного, особенного и общего (общего, особенного, единичного), можно констатировать, что особенное обусловливается деятельностью образовательно-воспитательной системы, которая формирует определенный тип личности. Его специфика определяется менталитетом, языком и т.д.

Формула о проявлениях психического склада народов в культуре, образовании и воспитании имеет универсальное происхождение. В этом же контексте следует рассматривать идею о национальном самосознании народа и личности. Национальное своеобразие и его сохранение определяется как минимум двумя причинами. Первая связывается с опасностью разрушения целостности индивидуального сознания, национальной культуры, разнообразием и богатством цивилизаций. Это богатство реконструирует человеческое сознание, разрушая преемственность культурно-исторического развития человека и народа. Второй причиной является реакция на глобалистские устремления, предполагающие, в том числе и культурно образовательную экспансию. Глобализация основных социальных, экономических и культурных процессов активизирует у человека стремление оценить свою самобытность как носителя национальной культуры и исторической памяти. Подобное стремление представляется позитивным, так как призвано оградить человека от монотонности и однообразия универсальных проявлений. Тем не менее, универсальность, в контексте данного анализа, имеет не только негативный, но и позитивный аспект. Этот аспект обозначается прежде всего, как интерсоциальное, предполагающее обмен

позитивными ценностями и универсальными достижениями науки и технологии.

Универсальное также содержит в себе эвристическую направленность. Оно ориентирует науку на изучение человека, как субъекта экономики, гражданского общества и культуры. Кроме того, универсальное включает в себя и особенное, и индивидуальное. Индивидуальное проявляется в национальном (особенное). Национальное обогащает и выражает универсальное.

Аксиологическая ценность педагогического процесса выражается в развитии способностей личности к самоидентификации. В ходе самоидентификации происходит самопознание личности, основу которого составляет рефлексивная деятельность субъектов. Основу самоидентификации составляет интеграция знаний, опыта и отношений человека, которая характеризует также и содержание образования. Полифункциональный характер образования в структуре человеческой деятельности (Л.М. Лесохина) обеспечивает многоуровневый характер самоидентификации. Современные технологии обучения ориентированы на рефлексивную деятельность субъекта (А.К. Маркова, Т.И. Шамова и др.), а образовательный эффект их применения зависит от уровня самопознания личности. Поэтому психолого-педагогический цикл усвоения знаний должен завершаться не только их обобщением и систематизацией, но и рефлексией ученика и учителя в учебном процессе (Л.М. Перминова). В основе самоидентификации лежит рефлексия, которая охватывает цели, средства и объект. В процессе самоидентификации у человека воспитывается мотивированное отношение к ценностям и формируется осознанный выбор, обусловленный определенными моральными идеалами. Данную позицию формирует то содержание образования, которое является открытой системой и предполагает освоение опыта творческой деятельности [22].

Многоуровневость самоидентификации предполагает оформление потребностей в ее необходимости. После осознания необходимости начинается поиск возможностей ее реализации. Самоидентификация на первом этапе осуществляется в этнокультурной среде, к которой принадлежит ребенок. В ходе осуществления идентификации происходит усвоение культурного наследия, раскрытие ментальности, приобщение к традициям и т.д. По мере обогащения знаниями и накопления социального опыта, учащиеся идентифицируют себя с социальным окружением. Второй уровень идентификации предполагает однозначную идентификацию, которую в последствии сменяет плюралистическая идентификация, то есть отождествление и восприятие достижений различных технологических и информационных цивилизаций. Плюралистическая идентификация обеспечивает выход на глобальный уровень универсальной идентификации. На этом, третьем уровне, посредством идентификции с универсальным (глобальным, общечеловеческим), которое выражено во взаимодействиях суперэт-

носов и интерсоциумов, личность начинает путь к адекватному осознанию собственной сущности и индивидуальности. В последствии отмеченные процессы протекают во взаимосвязи. Через выражение индивидуального своеобразия, национальной самобытности личность приобщается к универсальным ценностям. Выступая в качестве субъекта идентификационных процессов и проходя выделенный уровень, человек возвращается на исходный уровень, который обеспечивает ему новое качество самоидентификации. На этом уровне личность обретает признаки самоидентичности, включающие способность к творческому восприятию и переработке качеств многомерного пространства.

Понятие личность отражает качественную определенность индивидуальной организации, включенной в систему общественных связей и отношений. Как уникальная система, личность оказывается открытой и способной к осуществлению выбора именно своего качества. Человеческая индивидуальность составляет основу личности. Такое понимание может быть интерпретировано по-разному, как и толкование предыдущих дефиниций. Однако, интерпретационные особенности не затрагивают ее смыслообразующего значения [см. например 9, 17 и т.д.]. Сущностной характеристикой личности является ее органическая целостность, а индивидуальные свойства определяют возрастные особенности становления человека. По В.Г. Ананьеву, личность является «вершиной» структуры человеческих свойств, а индивидуальность выражает «глубину» личности [2, 111].

Личность рассматривается преимущественно как педагогическая категория, т.е. с учетом цели образования и воспитания. Как педагогическая категория личность исследована недостаточно, несмотря на многолетние усилия со стороны педагогов и психологов. В целом наблюдается тенденция переноса знаний о личности, полученных в философско-социологических науках, в педагогику, что может быть расценено, по меньшей мере, двояко. С одной стороны, попытки интеграции данных философии, психологии, социологии в систему педагогики признаются положительными, так как свидетельствуют о широких межнаучных связях педагогической науки, с другой стороны, подобный перенос размывает собственно педагогическое содержание личности, оставляя возможность использовать данные о возрастной специфике учащихся при исследовании вопросов, связанных с обучением и воспитанием. Подобное состояние приводит также к тому, что становится затруднительным сформулировать исходные идеи педагогической теории личности, которая являлась бы основополагающим для конструирования образовательного пространства учебно-воспитательного процесса и педагогических технологий. Нельзя не признать, что обогащение педагогических представлений о личности способствует конкретизации представлений о педагогическом процессе и возможностях его построения и обеспечения. При этом из поля зрения педагогов исчезает тот очевидный факт, что практическую проверку теоретических представле-

ний осуществляет педагогика. Поэтому содержание личности находит воплощение в адекватном построении учебно-воспитательного процесса на основе соответствующих технологий. Так, педагогика получает множество данных о формирующейся личности, которых не имеет ни одна из наук ее изучающая. На основе этих данных открывается возможность наметить контуры педагогической теории личности.

Педагогические представления о личности концентрируют в себе результаты философского, социологического и психологического анализа личности. В этом контексте рассматриваются традиционные представления, сложившиеся в отечественной науке на протяжении второй половины XX века. Одной из положительных тенденций исследований этого периода является выделение противоречий, явившихся результатами реальной отчужденности человека от общественной организации. Ведущими выступали противоречия между: а) деятельностью и потребностью; б) принадлежностью к различным социальным группам; в) распределением результатов деятельности и мерой участия каждого в создании продуктов деятельности [18]. Краткий анализ позволяет выделить важную тенденцию теории личности, концентрирует свое внимание на внешние факторы и воздействия и переходе этих воздействий во внутреннее состояние личности.

Человеческая деятельность и общение отражаются на психическом состоянии личности. Духовное обогащение, интеллектуальная насыщенность, персонификация и т.д. способствуют тому, что в личности создаются внутренние предпосылки для динамического развития и изменения.

Педагогическое проектирование базируется на диалектическом сочетании личностного принципа и принципа сознания и деятельности [1], из которого следует: 1) личность особым образом входит в жизнь. Одним способом через систему деятельности, другим – через систему общения. 2) Иерархичность личностной самоорганизации и способность выступать в качестве регулятора собственных состояний, процессов и качеств. 3) Мерой социальной зрелости личности является система характерных для нее отношений (понятие отношений в данном случае контекстуально: это не только разнообразные позиции, но и все уровни отношений от влечений до убеждений [20, 374].) 4) Категория отношений наиболее полно отражает динамику развития личности. 5) Динамичность развития обеспечивает ее качественную определенность, что позволяет выполнять деятельность на оптимальном уровне активности и осуществлять адекватные поведенческие реакции на внешние проявления. Динамичность развития предполагает постоянные изменения ее внутренней организации. «Постоянная незавершенность – характерная черта психологической организации личности – одно из внутренних условий ее способности к безграничному развитию» [3, 10]. Бесконечность развития предполагает бесконечное совершенствование. Тем не менее, человек становится личностью, когда достигает такого уровня психического развития, который делает его способ-

ным управлять своим поведением и деятельностью. На этом уровне становится определяющей роль психологических образований в индивидуальном поведении. Эта роль выражается в способности человека к автономности от непосредственных внешних воздействий [6].

Вопрос о значимости внешних воздействий предполагает выявление их направленности. Позитивные внешние воздействия закрепляют и превращают психические процессы и состояния в устойчивые признаки, а само развитие психической деятельности идет от динамического и неустойчивого к устойчивому, т.е. психические процессы чрезвычайно подвижны, состояния менее динамичны, а психические свойства личности являются устойчивыми образованиями [12]. Из психических процессов на фоне состояний образуются свойства личности. Свойства характеризует устойчивый и относительно постоянный уровень активности, который характерен для отдельного человека. Этот уровень определяет ценность личности и образует субъективные условия дальнейшего развития индивида. Сложившаяся структура обеспечивает автономность человека от ситуативных воздействий и изменений. Образовавшаяся структура является также показателем зрелости и определенности человеческой личности. Психологический анализ свидетельствует о предрасположенности человека к изменению собственной структуры, функций и динамики состояний и свойств. Внутреннее развитие личности приводит к формированию некоторой определенной структуры, выражающей качественное своеобразие человека. Это, с одной стороны, этап развития самой личности, с другой стороны – это характеристика ее отношений к другим людям. Интериоризированные качества экстериоризируются в отношениях и становятся социальными. Социальные качества во многом определяют природу личности. Она проявляется в деятельности, общении и сознании. Качества являются одним из элементов, образующих личность, которые придают ей смысл. «Нечто, – утверждал Гегель, – есть, благодаря своему качеству то, что оно есть, и, теряя свое качество, оно перестает быть тем, что оно есть» [10, 157]. Результатом единства и взаимодействия совокупности определенных элементов, образующих качество, является определенность личности.

Новый этап в развитии теории личности начался в отечественной науке в 90-е гг. XX столетия. В это время расширилось поле исследовательских интересов. Исследователи получили возможность обращаться к альтернативным методологическим установкам. Углубилось понимание личности в связи социально-экономическими и политическими изменениями. Из многообразия теорий и интерпретаций выделим те, которые изменили, либо серьезно дополнили существовавшие представления о человеке и человеческой личности [11, 24 и т.д.]. Интегративную концепцию человека предложил В.Н Келасьев [11]. Автор обосновывает свое видение исследования на основе изложенных требований к синтезу системы для описания человека. Интегративная концепция человека строится на основе предла-

гаемой системы, в которой представлены явления субъективного слоя. В число признаков субъективной системы входит способность к рефлексии, самоотражению и т.д. В основе предлагаемой концепции лежит идея единства механизма порождения и генезиса внешне разнородных звеньев и процессов психики (психических функций, мыслительных операций, эмоционально-оценочных процессов и т.д.). Эмоционально-оценочные составляющие психики формируются на основе категории факта существования. Опорным для построения концепции автором избран принцип совмещения, в сфере действия которого оказались грани отличного, общего и фактов существования. Принцип совмещения несет в себе идеи согласования и гармонизации, что позволяет применять его на различных уровнях: от совмещения пространственно-временных характеристик людей (личное пространство человека), до совмещения результатами деятельности ценностными ориентациями и т.д.

Становление личности в школьном возрасте требует: 1) изменения соотношения обучения и воспитания в пользу воспитания, которое оказывается способным сохранить природную индивидуальность и уберечь ее от распада, а также достичь единства абстрактно-рассудочного, эмоционального, чувственного восприятия и усвоения учебного материала и провиденциально-аксиологического освоения духовного мира; 2) перехода от воспитания к самовоспитанию и самообразованию на основе присвоения гуманистических образцов и нравственных норм поведения; 3) интенсивного внедрения индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса и применения адекватных технологий, разработанных на основе учета психологических особенностей и индивидуальных способностей учащихся.

В связи с переходом от воспитания к самовоспитанию и от обучения к самообразованию значимой представляется постановка вопроса о нормативных моделях личности (В.А. Ядов). Выделяются различные типы личности. 1. Образ, идеал, модель личности, которые позитивно воспринимаются обществом и оказываются востребованными им. 2. Наряду с этим идеальным образованием существуют частные модели, выражающие требования к личности, которые складываются в различных сферах жизни общества. Это та система требований, которая существует в различных кодексах, инструкциях и т.д. 3. Реальная модель человека [4, 470-471]. Данные типы модели предъявляют к человеку требования, различные по степени жесткости. Например, социальные требования, которые зафиксированы в социальных моделях, человек обязан воспроизводить. Педагогическая модель личности более свободна, так как санкции за ее воспроизводство – невоспроизводство значительно мягче социально-юридических. В целом, педагогический процесс, как и процесс самовоспитания, сориентирован на присвоение личностью значимых характеристик. Однако, присвоение осуществляется с помощью специфических методик воздействия.

Процессуальный аспект, фиксируемый теориями личности не может заслонить тех содержательных изменений, которые происходят не только в силу индивидуальной эволюции человека и его типов, но и в силу предметной обусловленности новыми социально-экономическими обстоятельствами. Смысл общественных требований логически обосновывается принципом детерминации, который независимо от субъективных интерпретаций данного принципа, оказывается объективно существующим. Установлено, что формы проявления общественных требований многообразны. Во-первых, в самом широком смысле это культура и субкультура, в которой сосредоточены ценности, традиции и т.д., присущие обществу в целом, либо одной из социальных групп. Во-вторых, формой общественных требований выступает образ жизни, как часть культуры, в частности, стиль деятельности, поведения, моральные нормы, специфика коммуникаций и т.д. В-третьих, общественное мнение, как одно из проявлений общественного сознания, фиксируется в нормах, регулирующих взаимоотношения людей. Применительно к личности, общественные требования могут быть квалифицированы следующим образом: 1) с точки зрения динамической функциональности структуры, предусматриваются требования к физическому состоянию, особенностям психических процессов, направленности личности и ее опыту; 2) с точки зрения модели личности, общество предъявляет требование к составляющим ее компонентам (направленности, воспитанности, развитости и т.д.); 3) освоение личностью социальных ролей позволяет рассматривать общественные требования через призму этих ролей; 4) с точки зрения положения личности в системе социальных связей и отношений, которое выражается в статусе человека; 5) общественные требования к личности можно рассматривать с точки зрения структуры общества, т.е. экономической, социальной и политической сфер [21, 31–33]. Общественные требования существенно дополняют индивидуальную программу развития и оказывают воздействие на ориентиры человека, определяя его жизненную стратегию.

Стратегическим ориентиром развития человека становится многомерность как индивидуальное качество и характеристика современной цивилизации и культуры. Стратегический ориентир конкретизируется на уровне как минимум трех составляющих. 1) Уважение и самоуважение человека включает в себя отношение к собственному человеческому потенциалу, состоящему из знаний, способов деятельности, культуры поведения и т.д. 2) Преобладание ответственности за выбор над такими компонентами как активность. Направленность и устойчивость, которые составляют основу социальной характеристики человека, которая проявляется на индивидуальном уровне ответственности. 3) Самоконтроль, способный защитить человека от внешнего воздействия на внутренний мир. Среди многочисленных черт, которые являются ответом на вызов постсовременности, называются психологическая приспособляемость к изменению и восприятию

нового; рациональность мышления и вера в эффективность науки и медицины; способность к выбору, в том числе, принятию самостоятельных решений, относительно собственной судьбы; индивидуализм; стремление к самоутверждению; честолюбие, проявляющееся как в отношении к самому себе, так и к своим близким; склонность к самостоятельности и сохранению независимых взглядов и суждений [23, 36].

Для эффективной реализации основных положений складывающейся теории многомерной личности целесообразно рассмотреть: во-первых, взаимодействие основных компонентов личности на уровне ее социальной организации; во-вторых, определить возможности взаимодействия в ее структуре индивидуального особенного (национального) и универсального (общечеловеческого).

Социальный план позволяет выделить и описать стержневые компоненты личностной структуры, которые формируются и реализуются на уровне социальной организации. По нашему мнению, такими компонентами являются *активность, направленность, устойчивость и ответственность*. Данные понятия имеют категориальный характер и могут быть рассмотрены не только на социальном, но и индивидуальном уровнях развития и проявления. Соотношение данных компонентов образует динамическое равновесие, хотя и может проявляться в зависимости от доминанты одного из них.

На процессуальном уровне данные качества находятся в известном соотношении между собой, равно как и понятия, которые обозначают эти качества. Это требует выявления и объяснения интегративного характера связей между понятиями, где каждый выполняет определенные функции и имеет собственное содержание. На социальном уровне развитие и проявление данных качеств анализируется на уровне отношений, которые обогащают содержание каждого понятия и обеспечивают разнообразие индивидуальных проявлений. Деятельностно-поведенческие проявления рассматриваются на уровне социального нормативного пространства, что позволяет говорить о возможности регулирования не только проявлениями данных качеств, но и их развитием.

Качественную определенность личности обеспечивает устойчивость. Устойчивая личность является социально адекватной. Устойчивость – изменчивость обусловливает развитие человека как самоорганизующейся системы.

Категориальность и интегративность понятия и качества личности, каким является устойчивость, позволяют обеспечить единство ее компонентов, поддерживают стабильность протекания внутренних процессов и адекватность внешних проявлений. Устойчивость выступает в качестве внутреннего механизма саморегуляции человека. Она определяет индивидуальный стиль поведения, вырабатываемый в результате усвоения правил поведения, социальных и моральных норм, ролей, поведенческих стерео-

типов и т.д. Как качественная определенность, устойчивость обусловливает способность к самоорганизации личности. Саморегуляция позволяет направлять и контролировать деятельностно-поведенческую активность как на индивидуальном, так и на социальном уровне. Качественная определенность выражается в самоопределенности. Самоопределенность – это результат активности в принятии решений и ответственности за выбор вариантов деятельности и поведения.

Заданная цель образовательно-воспитательной практики – многомерная личность – может претендовать на типологические характеристики и быть представленной как субъектотип, со всеми вытекающими отсюда характеристиками. В этом случае, качественная определенность поддерживает заданную жизненную стратегию и индивидуально откорректированную направленность. Качество, обозначаемое как устойчивость, определяет направленность и одновременно корректируется этой направленностью.

Направленность задается активностью и обусловливается качественным своеобразием личности, т.е. ее устойчивостью. Направленность претендует на то, чтобы называться системообразующим свойством и стержнем структуры личности. В основе направленности лежит доминирующая система мотивов, иерархичность которой обеспечивает устойчивость личности (Л.И. Божович).

Активность проявляется не только у качественно определенной системы, но и любой организации, независимо от уровня развития. Для систем, находящихся на низком уровне развития, активность оказывает мотивирующее воздействие и способствует развитию этой системы. В любом случае, она является тем мотором, который позволяет приобретать личности качественное своеобразие и изменять собственное содержание. На уровне качественно определенной системы, активность проявляется как функция системы, которая также как и в предыдущих случаях, обеспечивает ее изменчивость и переход к новому состоянию. В этом случае действенной оказывается и обратная зависимость. Обладая активностью, личность приобретает устойчивое качественное состояние и в последствии либо изменяется направление активности, либо происходит ее интенсификация. На социальном уровне качественное своеобразие личности задает направленность активности и определяет ее приоритетные цели и ориентиры.

Активность задает также динамику направленности и требует от человека конкретизации поставленных целей, на которые она направляется. Осознанная цель мысленно предвосхищает результат и средство его достижения. Таким образом, результат рассматривается как некоторый итог активности. Такой итог выражается в действиях и поступках. Совершенные действия и поступки имеют свой результат, за который личность несет ответственность. Как видим, активность определяет ответственность, посредством своего результата.

Ответственность выражает социальные формы активности в действенном восприятии социальных норм, правовых и нравственных императивов, в выборе возможных вариантов действий и поступков, оценки их результатов, в самоконтроле и саморегуляции индивидуальной активности.

На педагогическом уровне ответственность всегда индивидуальна, поэтому ее целесообразно рассматривать в качестве личностного образования, в основе которого лежит социальный контекст. Ядро ответственности образуют нормативные требования общества, коллективные, групповые и индивидуальные нормы, которые осознаются и становятся деятельностно – поведенческими побудителями субъекта (В.Н. Кудрявцев, А.Ф. Плахотный и др.).

Рассмотренные образования, интерпретируемые как феномены, проявляющиеся на социальном и индивидуальном уровнях являются фундаментальными характеристиками индивидуальной структуры. Они находятся в известном соотношении и взаимосвязи, что обеспечивает их развитие. Соотносимость данных качеств позволяет личности динамически изменяться и, при этом, не терять качественной определенности. Как всякая система, личность стремится к самоорганизации, которая предохраняет ее от распада и сохранению внутренней структуры. При таком взаимодействии, может быть ожидаема адекватность образований и их внешних проявлений. Динамически и иерархически организованная, но индивидуально проявляющаяся, как ответ на конкретную деятельностно-поведенческую ситуацию. Взаимозависимость компонентов позволяет личности оптимально интегрировать в социальную структуру и отношения. Поэтому охарактеризованные взаимозависимости становятся необходимыми и определяющими при конструируемых технологиях воспитания и обучения. Многомерность предполагает единство множественности качеств, которое обеспечивает самоценность человека, его открытость и универсальность. Единство множественности предполагает изменение ориентиров в сторону многостороннего и многофакторного проявления личности, а также выделение тех составляющих, которыми оно обеспечивается.

Индивидуальное своеобразие личности обеспечивается не только индивидуальностью. На него влияет национальный характер, в котором преломляются универсальные ценности. Индивидуальность, исключенная из национального, утрачивает значительную часть ценностного потенциала. Социальное лишается истоков и превращает универсальное в бессодержательную абстракцию. Национальное ограничено временем и пространством, но необходимо для перехода в бесконечность и безграничность человеческого пространства. Национальное индивидуализируется и проявляется как универсальное. Это не только и не столько иной уровень, сколько иное качество. Национальные особенности фиксируются личностью на уровне собственных составляющих, ее этно, социо-культурного облика. Отдельные проявления национального в индивидуальном выражаются в

общих проявлениях психического склада нации, в цивилизованности, культуре, обучении и воспитании. Эта формула не только декларация, но и самоочевидность, многократно фиксируемая и доказываемая как устоявшаяся данность, равно как и влияние языка на мышление, что также не вызывает сомнения.

Наиболее полно соединяет в себе универсальное и национальное религиозная традиция. Она является одной из форм утверждения национального своеобразия личности. Одним из основных признаков этого своеобразия является связывание религиозности с поиском абсолютного добра. Человек традиции стремится к различению добра и зла. Об этом говорил Н.О. Лосский, который утверждал, что это стремление различить добро и зло способствует тому, что человек подмечает «несовершенство всех наших поступков, нравов и учреждений, никогда не удовлетворяясь ими и не переставая искать совершенного добра» [16, 241]. Христианская традиция ставит своей целью бесконечное совершенствование человека на основе утверждения абсолютной ценности личности. В контексте абсолютной ценности человека рассматривается его духовный облик, основанный на нормативной этике морали. Известно, что нравственные воззрения и нормы поведения непосредственно вытекают из христианских оснований. Благотворительность, помощь ближнему, осуждение эгоизма и равнодушия, нежелание принять материальную выгоду в качестве единственного критерия оценки поведения. Одобрение людей, у которых достаток является результатом честного и добросовестного труда и сочетается с милосердием. Отрицательное отношение кот лжи. Осуждение различных форм обмана и воровства и т.д. Перечисленные требования являются императивами морали и имеют универсальную ценность. Одновременно они имеют национальное выражение и индивидуальное проявление у каждого человека.

Продемонстрированное единство индивидуального, национального и универсального, позволяет говорить о многозначности смыслов, выраженных в структуре личности. Индивидуальное придает смыслообразующее начало универсальному через то особенное, которое выражается в национальном. Такое понимание является, на наш взгляд, одним из подходов к личности, который ориентирует человековедческую науку на более глубокий анализ потенциала человеческой личности как субъекта инновационных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

2. Ананьев В. Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969.

3. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности / Л. И. (Отв. ред). – М.: Наука, 1981. – С. 3-44.

4. Бобнева М. И. Методологические проблемы изучения личности // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 462-471.

5. Богуславский М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 62-71.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
7. Волкова М.В. Формирование личности школьника на основе интеграции педагогических технологий: теоретико-методологический аспект. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2006. – 228 с.
8. Волкова М.В. Интегративная модель многомерной личности школьника // Вестник Российского государственного университета им. Иммануила Канта. Вып. 11: Сер. Педагогические и психологические науки. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. – С. 21-29.
9. Гайдученов Слово о личности: философское эссе. – Мн.: Навука і тэхника, 1990. – 158 с.
10. Гегель Г. Ф., Сочинения в 14 т. – М., Л., 1929 – 1959. – Т. 1. 1929 г.
11. Келасьев В. Н. Интегративная концепция человека. – СПб.: Издательство С. – Петербургского университете, 1992. – 208 с.
12. Ковалев С. М. Воспитание и самовоспитание. – М.: Мысль, 1986. – 286 с.
13. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84-89.
14. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. – М.: УРАО, 2001. – 124 с.
15. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
16. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.
17. Малюгин В. Е. Природа человека: Методологические проблемы учения о человеке. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 168 с.
18. Минюшев Ф. И. Феномен социалистической личности. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 189 с.
19. Модернизация: зарубежный опыт и Россия. - М.: Информарт, 1994. – 115 с.
20. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 425 с.
21. Осипов П. Н. Новые социально-экономические условия переходного периода и общественные требования к личности. – Казань: ИССОО РАО, 1996. – 100 с.
22. Перминова Л. М. Содержание образования с позиций самоидентификации личности // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 36-39.
23. Рукавишников В. О. Социологические аспекты модернизации России и других посткоммунистических обществ // Социологические исследования. – 1995. – № 1. – С. 34-46.
24. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации. – Дубна: Феникс +, 2002. – 240 с.

Об авторе

Волкова Марина Владиславовна *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», директор Научно-исследовательского института педагогики и психологии, г. Чебоксары, Чувашская Республика.*

ЛИЧНОСТНЫЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Г.Л. Драндров, А.Г. Миронов, Э.Ш. Зейнутдинова

В статье анализируются представленные в научно-методической литературе подходы к определению понятий «компетентность» и «компетенция». Обращается внимание на то, что профессиональная компетентность обусловлена, с одной стороны, личностными характеристиками субъекта деятельности (знаниями, умениями, навыками, ценностными ориентациями и способностями), с другой – содержанием профессиональной деятельности. Компетенция рассматривается как структурная единица профессиональной компетентности, связанная с осуществлением одной из сторон профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция, личностные характеристики, профессиональная деятельность

Понятия **«компетентность»** и «компетенция» сравнительно недавно появились в научно-методической литературе. Поэтому в контексте уточнения понятий «компетентность» и «компетенция» до сегодняшнего дня идут научные дискуссии, и наблюдается определенный разброс мнений [1].

Как справедливо указывает И.А. Зимняя, «исследователи либо применяют только термин компетенция, считая, что термин «компетентность» используется в этих же значениях, либо употребляют оба термина, практически синонимизируя их, либо разделяют эти понятия, придавая каждому из них разные смыслы [13].

К родовым признакам компетентности относятся: интегральный социально-поведенческий феномен, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека [13], характеристика специалиста [21], интегральная характеристика личности [9].

Не принимая во внимание небольшие терминологические расхождения, можно заметить, что все авторы рассматривают компетентность как интегральную личностную характеристику человека.

В качестве существенного видового признака компетентности выделяются особенности ее отношения к осуществляемой человеком деятельности.

Слово «компетенция» имеет латинские корни: глагол *competere*, что переводится как «соответствовать, подходить» или прилагательное *competens* – соответствующий, способный (к определенной деятельности). В широком смысле компетенция трактуется как знание, опыт, осведомленность

в какой-либо области. Словари определяют данное понятие как «круг вопросов, в которых человек обладает познанием и опытом» [16].

Ученые также акцентируют внимание на связи компетентности с успешностью деятельности, понимая под ней: готовность к успешной деятельности [25], способность к успешной деятельности [26], уровень достижений индивида [5], готовность к самостоятельному, ответственному, эффективному выполнению профессиональной деятельности [21], способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях [9].

Отдельные ученые обращают внимание на то, что компетентность является результатом образования [12]. В частности, В.Д. Шадриков рассматривает профессиональную компетентность как интегрированную характеристику качества подготовки выпускника [30].

Обобщая эти подходы, можно заключить, что компетентность является интегральной личностно обусловленной характеристикой, являющейся результатом образования и определяющей успешность осуществления определенной деятельности.

В решении вопроса о компонентах компетентности (личностных свойствах) также выделяются разные подходы.

В «Словаре иностранных слов» компетентность трактуется только как обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [24].

Ю. Г. Шатур определяет компетентность несколько шире - как знания, опыт в той или иной деятельности [25]. Примерно такое по содержанию определение компетентности приводится в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, которая рассматривается как «глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков» [19].

В.Д. Шадриков считает, что понятия знания, умения, навыки неполно характеризуют понятие компетентности, и предлагает рассматривать компетентность как владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющим судить о чем-либо, делать или решать что-либо [30]. Об обусловленности компетентности знаниями, учебным и жизненным опытом говорится в работах А.В. Тутолмина, [26] Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицыной [9].

Предлагается рассматривать компетентность как характеристику личности, которая включает не только знания и навыки, но и интеллектуальную составляющую образования [6].

В отдельных определениях понятия «компетентность» делается акцент на ее ценностном аспекте, т.к. помимо знаний абсолютно необходимы ценности, структурирующие и иерархизирующие наши знания и цели [8]. Компетентность всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека, т. к. только при условии ценностного отношения к деятельности,

личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат [18]. Поэтому И.А. Зимняя [12] включает в содержание компетентности наряду с когнитивной составляющей и мотивационно-ценностный компонент. По ее мнению компетентность человека определяют внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений. Этой же точки зрения придерживается А.В. Хуторской [27], понимающий под компетентностью обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность шире знаний, умений и навыков и не является их суммой, так как включает все стороны деятельности: знаниевую, операционную, мотивационную.

Ю.Г. Татур обязательными составляющими компетентности считает положительную мотивацию к проявлениям компетентности; ценностно-смысловые отношение к содержанию и результатам деятельности; знания; умения и опыт осуществления необходимых действий на основе знаний [25].

В.М. Монахов, также выделяет 3 компонента компетентности: смысловой (связанный с осмыслением, пониманием и оценкой ситуации); проблемно-практический (предполагающий анализ целей, задач, норм в заданной ситуации); коммуникативный (направленный на организацию общения и взаимодействия, адекватных ситуациям и культурным образцам) [14].

С учетом содержания деятельности выделяются различные виды компетентности: педагогическая; психолого-педагогическая; социальная; социально-психологическая; профессиональная и др.

В свою очередь, профессиональная компетентность рассматривается исследователями как:

− готовность и способность методически организованно и самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность [14];

− совокупность знаний и владение способами осуществления профессиональной деятельности [10, 11];

− совокупность специальных (профессиональных) и социальных качеств, связанных с осуществлением профессиональной деятельности в социуме [2, 3].

М. Розенова, подчеркивая интегрированный характер профессиональной компетентности, выделила 3 вида (компонента) профессиональной компетентности: предметную; социально-коммуникативную; личностно-индивидуальную [22]. В другой работе профессиональная компетентность рассматривается как единство специальной (владения деятельностью и способностью проектировать собственное профессиональное развитие) и социальной компетентности (владения совместной профессиональной деятельностью и обладания социальной ответственностью) [20].

Мы полагаем, что общим для всех приведенных выше определений профессиональной компетентности является ее привязанность к определенной профессиональной деятельности. Существующие же различия в подходах к пониманию того, чем она обусловлена – профессиональными и социальными качествами, или знаниями и владением способами деятельности, больше относятся к определению содержания компетентности в целом, а не к ее отдельному виду – профессиональной компетентности.

Обращает на себя внимание тот факт, что английское существительное *competence* переводится как компетентность, так и компетенция [16]. Схожим образом переводится и во французском языке: *compétence* – 1) компетенция, ве́дение; 2) компетентность, осведомленность [4].

Ряд авторов также используют термины «компетентность» и «компетенция» как синонимичные понятия. К примеру, И.А. Посунько [21] понимает под компетенциями обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности; способности человека на практике реализовывать свою компетентность, способности применять знания, умения и навыки в реальной практике. Т.Г. Рыбалко [23] видит в компетенциях общую готовность установить связь между знанием и ситуацией, сформулировать процедуру решения проблемы, А.И. Чучалин [28] – готовность выпускника (подразумевающая его мотивацию и личностные качества) проявить способности (знания, умения, опыт) для успешной профессиональной деятельности при наличии возможности (проблемная ситуация и ресурсы).

В европейских компетентностных моделях выделяются четыре типа компетенций:

1) *инструментальные,* которые включают начальные способности, базовые общие знания и общие знания по профессии;

2) *межличностные,* описывающие готовность к социальному взаимодействию, умение работать в группе, способность к самокритике, приверженность этическим ценностям, толерантность;

3) *системные,* отражающие способность системно применять полученные знания на практике, осуществлять исследования, генерировать новые идеи, адаптироваться к новым ситуациям;

4) *специальные,* характеризующие владение предметной областью на определенном уровне [25].

Первые 3 типа компетенций, на наш взгляд, характеризуют различные структурные компоненты компетентности: способности, знания, умения, четвертый компонент соотносится с профессиональной компетентностью.

Других авторов объединяет подход к определению понятия «компетенция», как компетентности, ограниченной кругом вопросов, в которых человек хорошо осведомлен [27], в которых обладает познанием и опытом [17], способностью применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной сфере, способностью использовать

знания, умения, личные, социальные и методологические навыки в рабочей или учебной ситуации, в профессиональном и личностном развитии [28], совокупностью взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов [27].

С учетом широты распространения той или иной компетенции на различные сферы деятельности выделяются общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные) типы компетенций [3, 25, 29]. Общие компетенции, носящие надпредметный универсальный характер, называют базовыми навыками [2], базисными квалификациями [15], ключевыми компетенциями [11] или ключевыми квалификациями [10].

Они необходимы для социально продуктивной деятельности специалиста, т.к. создают необходимые предпосылки для успешной социализации личности, реализации ее творческого потенциала, повышения профессиональной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда [7].

Компетентность определенного вида характеризуют от 5 до 15 компетенций [25]. Считается, что уровень развития компетентности зависит от уровня достижений индивида в области определенной компетенции [8].

Завершая обзор литературных данных по рассматриваемой нами проблеме, можно условно выделить два взаимосвязанных подхода к определению понятия профессиональная компетентность.

Сторонники личностного подхода обращают внимание на обусловленность компетентности характеристиками личности: знаниями, умением, жизненным опытом, ценностными ориентациями, психическими состояниями и свойствами и т. п., и определяют ее как интегральную личностную характеристику.

Сторонники деятельностного подхода акцентируют внимание на связи компетентности с осуществляемой личностью деятельностью и выделяют в соответствии с ее содержанием различные виды компетентности: предметную, коммуникативную, педагогическую, профессиональную, психолого-педагогическую и т. п.

С позиций системного подхода каждая конкретная профессиональная деятельность включает в свое содержание элементы, которые являются общими с другими видами деятельности, и элементы, которые являются частными, свойственные только ей. Готовность к эффективному осуществлению этих элементов, характеризует определенную компетенцию. Совокупность этих компетенций определяет компетентность в области профессиональной деятельности в целом. Каждая отдельная компетенция, также как и компетентность в целом, с одной стороны, личностно обусловлена, т.е. зависит от свойств личности, с другой, не существует вне связи с определенной составляющей профессиональной деятельности.

Обобщая вышеизложенные подходы к определению понятия профессиональной компетентности можно охарактеризовать ее как интегральную

характеристику личности, включающую сформированные в результате образования знания, умения, навыки, способности и мотивационно-ценностное отношение к содержанию и результатам профессиональной деятельности, и определяющей успешность ее осуществления. Компетенция является структурным элементом профессиональной компетентности, определяющей успешность осуществления определенных сторон профессиональной деятельности. Совокупность компетенции определяет уровень и динамику развития профессиональной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс : учеб. пособие для вузов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.

2. Байденко В.И. Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. – С. 22-46.

3. Байденко В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты // Высшее образование в России. – 2007. – № 5. – С. 4-9.

4. Гак В.Г., Ганшина К.А. Новый французско-русский словарь : Ок. 70000 слов, 200000 единиц пер. – М. : Рус. яз., 1994. – 1194 с.

5. Ипертекстовый словарь методических терминов // [Электронный ресурс] / Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.ht.ru/on-line/dictionary.php?term=335.

6. Грищенко В.Н. Концепция компетентностного подхода и профессионального воспитания в высшей школе // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 81-83.

7. Гурина Р. В. Как измерить профессиональную компетентность? / Р. В. Гурина // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 82-89.

8. Давидович В. Судьба философии на рубеже тысячелетий // Вестник высшей школы. – 2003. – № 3. – С. 4-15.

9. Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования // [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/zair/01.php

10. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста : науч.-метод. Пособие. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1999. – 245 с.

11. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 1997. - 244 с.

12. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35-41.

13. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.

14. Монахов В.М. Проектирование траектории становления будущего учителя // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 66-83.

15. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 11-17.

16. Новый большой англо-русский словарь: в 3 т. / Ю. Д. Апресян, Э. М. Медникова, А. В. Петрова и др.; Под общ. рук. Ю. Д. Апресяна и Э. М. Медниковой. – 7-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 2002. – 2496 с.

17. Общая и профессиональная педагогика : Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 368 с.

18. О деятельности института по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров как условии достижения качества дополнительного педагогического образования // [Электронный ресурс] / Под руководством Э. Р. Саитбаевой. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/uch-sait2.htm
19. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : ООО «ИТИ Технологии», 2006. – 944 с.
20. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 6-10.
21. Посунько И.А. Компетентностный подход как путь модернизации российского образования // [Электронный ресурс] // Межрегиональная научно-практическая конференция (заочная) «Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения. Достижения, проблемы, перспективы» – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.conf.muh.ru/.../thesis_Pasunko.htm
22. Розенова М. Профессиональная компетентность и гуманитарные дисциплины // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 169-170.
23. Рыбалко. Т. Г. Лингвистическая подготовка студентов специальности «Прикладная информатика в экономике» // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 6. – С. 53-55.
24. Словарь иностранных слов. – 7-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1979. – 624 с.
25. Татур. Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
26. Тутолмин А.В. Профессионально-творческая компетентность педагога начального образования: методологические аспекты: Монография. – М., МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2006. – 113 с.
27. Хуторской А.В. Технология и проектирование ключевых и предметных компетенций // [Электронный ресурс] // Эйдос. – 2005. – 12 дек. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm.
28. Чучалин А.И. Проектирование образовательных программ на основе кредитной оценки компетенций выпускников // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 72-82.
29. Чучалин А.И. Формирование компетенций выпускников основных образовательных программ // Высшее образование в России. – 2008. – № 12. – С. 10-19.
30. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

Об авторах

Драндров Герольд Леонидович – *доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.*
Миронов Алексей Геннадьевич *– аспирант, преподаватель кафедры физического воспитания, ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий-Эл.*
Зейнутдинова Эльвира Шамильевна *– аспирант, преподаватель кафедры французского языка, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ

Д.А. Платонова

Повышение эффективности эксплуатации социально-организационного потенциала инноваций, инновационной политики и активизации инновационной деятельности предприятия достигается за счет проектирования системы управления с учетом ряда социальных и психологических процессов. Уровень инновационной активности организации во многом зависит от принятия, согласия и поддержания кадрами предприятия элементов внутренней среды, обеспечивающих инновационную деятельность и уровня личностного потенциала инновационной активности сотрудников. В статье рассматриваются теоретические основы использования социально-психологических процессов при проектировании системы управления.

Ключевые слова: система управления инновационной деятельностью, личностный потенциал инновационной активности, корпоративная культура, информированность кадров предприятия, социально-психологические процессы.

Оптимизация функционирования предприятия в условиях ограниченности инвестирования возможна за счет построения эффективной системы управления кадрами. Так, например, британская энциклопедия Britannica ключевым компонентом инновационной активности считает интеллектуальный и креативный потенциал человека. Развитие интеллектуального и творческого потенциала сотрудников в ведущих промышленно развитых странах возведено в ранг законов, что нашло отражение в современных методах экономического планирования, управления затратами и учения о «гудвилле».

Характерной чертой современного российского менеджмента является перенасыщенность информационного компонента управленческой деятельности различными по качеству, направленности и количеству затраченных ресурсов методами и методиками управления персоналом. Актуальность приобретает необходимость введения в кадровую политику компонента, объединяющего техники обеспечения и использования кадров в единую систему, решая, таким образом, проблему выбора наиболее целесообразных способов управления персоналом. Таким компонентом может являться корпоративная культура как интеграционная система, отражающая совокупность процессов, происходящих в компании. Согласно исследованиям Института стратегических инноваций, Ассоциации менеджеров,

Минпромнауки России, использование корпоративной культуры для активизации инновационной политики относится к приоритетным направлениям развития бизнеса. Аналогичные исследования проводились и проводятся во многих развитых странах, однако использование опыта и рекомендаций зарубежных специалистов требует анализа возможности их применения и адаптации к условиям российского менеджмента. Большинство ученых в области инноваций сходятся во мнении, что отсутствие инновационной культуры общества это одна из главных причин инновационной стагнации. Проектирование системы управления на базе корпоративной культуры позволит не только повысит инновационную активность предприятия, но и будет способствовать формированию инновационной культуры общества за счет введения готовности к разработке, принятию и реализации инноваций в ценностно-мотивационную структуру личности кадров предприятия.

Исследование элементов корпоративной культуры и изучение взаимозависимости социально-психологических процессов и организационных преобразований представлено в работах российских авторов: З.П. Румянцевой, В.Г. Чернышова, А.А. Максименко, А.Н. Кабушкина, Л.Н. Аксеновской, Э.А. Капитонова, В.Г. Макеевой, В.А. Спивака и В.В. Томилова.

Влияние социальных процессов на эффективность деятельности организации рассматривались в работах: Э. Шейн, Р. Рюттенгер, Э. Кларк, Й. Кунде, Р. Гэлэгер, Л. Эдвинссон, Д. Сулл, Р. Чаран и Д. Мейсон.

Система управления инновационной деятельностью строиться с учетом ряда социальных и психологических процессов [2;4;5;7;11].

При построении системы управления учитываются следующие социальные процессы:

− лояльность;
− эмоциональное выгорание;
− удовлетворенность работой;
− социально-психологический климат;
− трудовые конфликты;
− идентификация и вовлеченность;
− уровень информированности кадров предприятия.

Совокупность данных процессов выражает взаимосвязь: инновационная политика – элементы внутренней среды, определяющие инновационную активность, – политика службы управления – инновационная активность сотрудников. Кроме того, перечисленные социальные процессы выражают сферы внутренней среды компании, затрагиваемые при изменении инновационной политики. К таким сферам относятся: взаимоотношения в трудовом коллективе, отношение к работе, готовность к работе сверх графика, преданность компании, поддержка руководства, информированность о компании. Для обеспечения надежности и результативности функционирования системы активизации инновационной деятельности разрабатыва-

ется перечень показателей социальных процессов. При этом определяется диагностический инструментарий, устанавливается частота проведения диагностических срезов и формируются несколько вариантов эталонных процедур анализа изменения динамики социальных процессов. Анализ изменения динамики показателей социальных процессов включает в себя следующее:

− диагностика стандартизированными методиками;
− бланки экспертной оценки;
− наблюдение;
− интервьюирование;
− индивидуальные беседы;
− тренинговые блоки.

Каждый эталонный вариант имеет определенную цель, в зависимости от которой устанавливаются временные границы проводимого анализа, определяется диагностический инструментарий, уточняется предполагаемое количество затрачиваемых ресурсов. После внедрения системы активизации инновационной деятельности менеджеры могут осуществлять анализ изменения динамики социальных процессов, как в плановом, так и в произвольном порядке.

Проведение измерений в плановом порядке осуществляется по разработанным эталонным вариантам, а при проведении диагностики социальных процессов в произвольном порядке предлагается следующая последовательность.

Процедура анализа динамики изменения показателей социальных процессов во внеплановом порядке имеет ряд этапов:

1. Определение цели анализа (ухудшение показателей результативности деятельности, проведение реорганизационных мероприятий, анализ готовности к внедрению инноваций, оценка уровня поддержания политики высшего руководства, реакция на какие-либо изменения, плановый контроль).
2. Выбор респондентных групп.
3. Определение временных границ проведения диагностики.
4. Выбор программы диагностики.
5. Занесение результатов в демографические карты сотрудников.
6. Выделение групп для анализа по структурным подразделениям и по вертикальному разделению.
7. Анализ результатов и сравнение с предыдущими данными.
8. Формулирование вывода.

Активизация инновационной деятельности сопровождается информированием сотрудников об элементах внутренней среды, связанных с инновационной политикой. Поэтому одним из критериев эффективного функционирования системы управления инновационной деятельностью является информированность сотрудников. Оценку информированности кадров

целесообразно проводить по специально разработанным бланкам, вариативным для сотрудников разных структурных подразделений и разных уровней, включающим:

− задачи отдела на квартал;
− распределение ответственности между сотрудниками отдела;
− должностные обязанности;
− критерии оценки результата;
− успехи компании за последний месяц.

Важнейшим индикатором эффективности инновационной и кадровой политики, является следующая психологическая структура – личностный потенциал инновационной активности. Личностный потенциал инновационной активности – это внутриличностные особенности индивида, формирующие его отношение к нововведениям. По результатам проведенного теоретического исследования можно составить список качеств, имеющих устойчивые корреляционные связи с личностным потенциалом инновационной активности. К таким качествам относятся готовность к риску, ответственность, тревожность, восприятие времени, самооценка, мотивация, профиль компетентности и креативность [2;4;7;11]. В зависимости от роли сотрудника в инновационно-производственном процессе качества личностного потенциала инновационной активности различаются по уровню выраженности. Уровень выраженности этих качеств определяются организационным психологом и инспектором отдела кадров. В зависимости от требований рынка в инновациях и ресурсов организации определяется инновационная политика и, следовательно, потребность в кадрах с различным уровнем выраженности качеств личностного потенциала инновационной активности.

Диагностическое исследование сотрудников предприятия для построения эффективной системы управления инновациями, строится следующим образом. Прежде всего, для создания эффективной инновационной политики необходимо выявить установки сотрудников по отношению к труду. У каждого из сотрудников есть свои ожидания от работы, уровень готовности к принятию, разработке и внедрению инноваций, готовность к риску, креативность, мотивы, ценности и верования о качестве и способе выполнения работы. При изучении уровня выраженности личностного потенциала инновационной активности у сотрудников предприятия, можно использовать следующий диагностический материал: методика диагностики степени готовности к риску, интервьюирование, моделирование рабочей ситуации, глубинно-диагностическое интервьюирование, экспертная оценка, сценарные методы оценки, составление индивидуально каждым представителем высшего уровня управления «древа приоритетных целей организации» и «древа ценностей», методика «Ценностные ориентации», опросник терминальных ценностей, выявление осознанности различных компонентов мотива, опросник «МАС», диагностика мотивационной

структуры личности, диагностика мотивации достижения, измерения мотивации аффиляции, изучение мотивации профессиональной деятельности, диагностика мотивации профессионального самосовершенствования сотрудника, беседы, анкетирование, интервью, ранжирование, метод парного сравнения, оценка принципов работы организации с помощью критериев оценки принципов (критериев успешного выполнения работы), сравнение критериев оценки принципов на основе парных сравнений, глубинно-диагностическое интервьюирование с целью определения содержания понятий «эффективность», «справедливость», «нормы», «правила бизнеса», «нравственность», «деловой этикет», пооперационный анализ деятельности, наблюдения, метод 360 градусов, декомпозиционные методы «древа функций», морфологический анализ, клиническое интервьюирование, анкетирование и экспертная оценка методики диагностики степени готовности к риску, интервьюирование, моделирование рабочей ситуации, глубинно-диагностическое интервьюирование, экспертная оценка, сценарные методы оценки, составление индивидуально каждым представителем высшего уровня управления «древа приоритетных целей организации» и «древа ценностей», методика «Ценностные ориентации», опросник терминальных ценностей, выявление осознанности различных компонентов мотива, опросник «МАС», диагностика мотивационной структуры личности, диагностика мотивации достижения, измерения мотивации аффиляции, изучение мотивации профессиональной деятельности, диагностика мотивации профессионального самосовершенствования сотрудника, беседы, анкетирование, интервью, ранжирование, метод парного сравнения, оценка принципов работы организации с помощью критериев оценки принципов (критериев успешного выполнения работы), сравнение критериев оценки принципов на основе парных сравнений, глубинно-диагностическое интервьюирование с целью определения содержания понятий «эффективность», «справедливость», «нормы», «правила бизнеса», «нравственность», «деловой этикет», пооперационный анализ деятельности, наблюдения, метод 360 градусов, декомпозиционные методы «древа функций», морфологический анализ, клиническое интервьюирование, анкетирование и экспертная оценка [1-3;6;9-11].

Автором разработаны процедура выявления личностного потенциала инновационной активности и установок сотрудников, схема фиксации результатов и бланки отчетной документации [7-9]. Полученные в ходе исследования данные по кадрам предприятия учитываются в определенном порядке при проектировании функций системы управления персоналом, активизирующей инновационную деятельность предприятия. Для повышения вовлеченности сотрудников в инновационную деятельность разрабатываются мероприятия по проведению социализации, мотивационной политики, по особенностям построения карьерного роста, обучения, способа планирования и постановки целей, а также критериям контроля и оценки.

Рассмотренные в статье социальные и психологические процессы имеют превалирующее значение на этапе разработки структуры управления, проектировании функций управления, выборе инструментария реализации функций и при определении системы контроля эффективности управления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога-консультанта организации. – Ростов на Дону: Феникс, 2007. – 638 с.

2. Камерон К., Куин Р. Диагностика и изменение корпоративной культуры; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 310 с.

3. Капустин П.А. Управленческое консультирование для руководителей. – СПб.: Издательский дом «Бизнес – пресса», 2000. – 320 с.

4. Корпоративная культура и управление изменениями / ред. Е. Харитоновой; пер. с англ. А. Лисицыной. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 191 с.

5. Крылов Э.И., Оводенко А.А., Губкин Л.И. Система плановых и контрольно-аналитических показателей эффективности инноваций: экономическое содержание и методика расчета, ГУАП. – СПб., 2009. – 505 с.

6. Морозова Г.Б. Психологическое сопровождение организации и персонала. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

7. Платонова Д.А. Разработка принципов пошагового метода построения сильной корпоративной культуры как средства повышения организационного уровня производства // Журнал «Проблемы современной экономики», 2008. – № 3. – С. 191-193.

8. Платонова Д.А. Стратегическое управление активизацией инновационной деятельности предприятия // Стратегическое планирование и развитие предприятий. Материалы XI Всероссийского Симпозиума. Секция 2. Модели и методы разработки стратегии предприятий. – М.: ЦЕМИ РАН, 2010. – С. 165-167.

9. Платонова Д.А. Взаимосвязь корпоративной культуры и системы управления персоналом предприятия // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития. Материалы 3-ой Международной научно-практической конференции. – СПБ.: СПбИУиП, 2008. – Ч.2, С. 97-101.

10. Рольф Ван Дик. Преданность и идентификация с организацией, пер. с нем. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2006. – 142 с.

11. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. Построение, эволюция, совершенствование; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 330 с.

Об авторе

Платонова Дарья Алфеевна *– кандидат экономических наук, старший научный сотрудник, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, г. Санкт-Петербург.*

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

С.Н. Чечулина

Процесс социального становления личности рассматривается с учетом современных социальных реалий. В современных условиях результаты этого процесса могут существенно варьироваться. Социальность личности обретает разнообразие форм, которые различаются качественными характеристиками потенциала освоения и преобразования социального опыта.

Ключевые слова: личность, социальное становление личности, повседневность, личностный потенциал, самоформирование, социальные формы реализации личности.

Современность есть «культура риска».
Главный из этих рисков, – нарастающая личная
бессмысленность, потеря социальной идентичности
Э. Гидденс

Условия социализации в усложняющейся общественной среде являются важнейшим фактором, определяющим направления в решении вопросов развития личности в современных условиях. Усложняющаяся общественная среда предъявляет требования к изменению скорости в освоении социального опыта, объёму необходимых ресурсов и побуждает к изменениям на уровне самой личности. В рассмотрении личности приобретает значимость анализ характеристик личности, обеспечивающих возможность обновления личностного потенциала, адекватного социальному запросу.

На современном этапе развития общества в процессе социального становления и социальной реализации на протяжении жизни человек сталкивается с противоречивыми требованиями условий, которые ему предъявляет общество и институты социализации. Обществу необходимо восполнение смысла и духовности, в тоже время динамика процессов социально-культурных изменений способствует становлению типа личности живущего сегодняшним днем. Особенности социального становления личности определяются теми условиями, в которых находится человек. Говоря словами К. Маркса «…сущность «особой личности» составляет не её борода, не её кровь, не её абстрактная физическая природа, а её социальное качество» [3, 242]. Личность, таким образом, в той или иной степени является ответом на социальный запрос и на уровне макросоциальном можно обнаружить продолжение «человеческой природы».

В относительно стабильном обществе социальное *«измерение»* личности – это определение меры того, насколько *осваивается* социальный опыт. Концепции социализации, разработанные западными и отечественными социологами и психологами, ориентированы, прежде всего, на изучение личности в относительной социальной стабильности, рассматривают процесс вхождения человека в социальный мир, усвоение им социальных норм и ценностей. Приобщение к социальному целому определяло успешность социализации индивида, нормы и ценности обеспечивали его жизнедеятельность. Традиционные концепции социализации рассматривают становление личности относительно устойчивых социальных образцов. Согласно им социализация «…органично включает в себя передачу социального опыта, поэтому преемственность, сохранение и усвоение традиций неотделимы от повседневной жизни людей» [5, 360]; представляет собой «…специфическую форму присвоения человеком тех гражданских отношений, которые существуют во всех сферах жизни» [5, 360].

Необходимость пересмотра классических подходов к социализации связана с объективными обстоятельствами, произошедшими в социально-культурном контексте. В выборе своего будущего человек вынужден самостоятельно просчитывать возможные риски, делать выбор.

Рисунок 1. **Структура процесса социального становления личности**

В современных условиях вхождение в общество и форма социальной реализации осуществляется *экспериментально*, личность становится уникальным проектом (рисунок 1). Особенностью *личностных проектов* является особо высокий риск незавершенности или неадекватности тем ожиданиям, которые вырабатывает для себя человек и вследствие значительной пространственно-временной протяженности процесса, и он затрудняется отсутствием четких заданных координат (образцов), норм и

ожиданий, вследствие возросшего разнообразия субъектов социального взаимодействия, имеющихся образцов, адекватных современным условиям. В результатах социального становления возможны различные качественные результаты и риски.

Какой будет личность, отказавшаяся от социального опыта? С одной стороны, «непривязанность» к устойчивым социальным меркам обеспечивает личности гибкость, мобильность, но с другой, – опыт осваивается поверхностно и фрагментарно, «Я-концепция» перестает быть целостной и неизменной на протяжении длительного времени, во многом зависит от обстоятельств и актуальных требований среды, ситуации.

Связующим звеном, обеспечивающим движение от индивидуального «Я» к социальному и, таким образом, интериоризацию ценностей в структуру личностных смыслов выступают актуальные личностные задачи, которые направляют интерес личности и ориентируют на выбор тех или иных средств достижения социальных целей.

В чем же состоит основной интерес личности молодого человека, стремящегося представить собственное будущее? В мыслях о будущем основное внимание (Результаты анализа основаны на опросе 232 старшеклассников школ г. Екатеринбурга и Свердловской области) сосредоточено на их собственной личности (96,34%). Способы рассмотрения будущего: Я и жизненный путь, события, которые со мной происходят или могут произойти (52,46%); Я и мои возможности, призвание, талант (22,69%); Я и то, что я могу сделать, достичь (24,59%); Я и удовольствия, счастье, которые могу получить (10,65%); Отношения с людьми, работа, учеба, общество (19,37%).

Содержание мыслей о будущем позволяет уточнить значимость направлений формирования перспектив. Жизненный путь является центральным личностным направлением. Личностный интерес к социальной сфере как основному направлению личностной самореализации существенно снизился. В конце XX в. ориентация на социальные достижения была ведущей в личностных ориентациях выпускников. Обозначается значимость личностной, и в большей степени повседневной сферы как направления для конструирования индивидуальных личностных проектов.

В планировании будущего основной интерес сосредоточен в обыденной повседневности. Практически 100% молодых людей включили в описание сегодняшнего дня – деятельность, связанную с удовлетворением первичных потребностей, тогда как далеко не все в принципе даже упомянули занятия связанные с обучением в школе, активные формы занятий! Повседневный аспекты присутствуют почти у каждого учащегося (98,39% ответивших на вопрос).

В структуре планируемой повседневности описываются обычные, пассивные виды деятельности, вплоть до описания личной гигиены, ду-

ша, принятие пищи: жить, есть спать (95,7%), отдых, развлечения (69,35%), дорога, передвижение (60,22%), домашние дела (10,75%). Активные индивидуальные виды деятельности: интересы, увлечения (23,66%), потребление, магазины (4,3%) активные повседневные виды деятельности (прогулка с собакой, зарядка – 6,45%). В обращении к социальным видам деятельности присутствуют следующие: учеба (45,7%), работа (42,47%), дружба (16,13%), семья (5,91%), личная жизнь, любовь (5,91%), дети (1,61%), учеба в вузе (1,61%). Тем самым подтверждается значимость приоритета повседневной индивидуальной деятельности. Это именно та сфера, которая на данный момент является приоритетом в жизненных сферах учащихся, что и нашло отражение в определении жизненных целей. Повседневная деятельность «второго плана» представляется личностно значимым аспектом, именно здесь задействован интерес и активность молодых людей. Для большинства – свободное время заполнено интересными делами (свыше 80%). Сосредоточенность на ближайших событиях во многом является способом уйти от важных смысложизненных задач. Большинство опрошенных старшеклассников не уверены, что ответ о цели и смысле жизни решаем для них на данный момент. Поэтому они заняты «конструированием» в большей степени той сферы, которая близка им и понятна, – это создание собственного стиля и образа жизни – повседневности.

Социально-культурное пространство, в котором разворачивается социальное конструирование личности многомерно, совмещает и пространство, временную динамику, символическое и реальное. Но вместе с тем качественная специфика социальности обретает форму в том, в какой мере это многообразие находит отражение в жизнедеятельности личности. Расширяющаяся социальность упорядочивается той повседневностью, которая намеренно и/или в той или иной степени непреднамеренно, предстает как опривыченное способы деятельности, привычные сферы жизнедеятельности, «Я-концепция» и в итоге и личностный потенциал. Важнейшая роль отводится самой личности, ее социально созидательной способности, благодаря которой она осваивает и преобразовывает социальное пространство.

Особенности современного социального развития приводят к тому, что более явным становится рассогласованность *социальностей* различного уровня. В макросоциальное пространство личность вписывается посредством того, как происходит освоение социальности в повседневной практике. *Повседневность* – это то пространство, в котором реализуются социально-созидательные способности, осваиваемые социальные перспективы, Я-концепция и личностный потенциал находят действительное проявление. *Личность* нами понимается как социальный субъект, занимающий определенное место в системе социального взаимодействия, способный изменять символическим и практическим способом структуру повседнев-

ной жизнедеятельности, активно осваивать и достраивать социальное пространство.

Как изменились условия, в которых осуществляется смыслоопределение? Так как сейчас человек не может выбрать готовый ориентир из прошлого, аналогичный настоящему и безошибочно который может быть распространен на будущее, то в этом случае человек в любом случае не выбирает вариант, а его создает. И ранее ценностные ориентации представляют собой условно-реальные отражение реальности, но выступали в качестве символического отражения действительности, общей для определенной общности. Общность такого символического видения определялась относительной стабильностью существования общества. Можно сказать, что сейчас принцип определения перспектив изменился. Ориентации, которыми руководствуется человек, всё менее социально детерминированы.

Становление новых социальных форм реализации личности фиксируют значимые изменения, которые произошли в определении социального пространства и времени. То, что ранее считалось социальным безвременьем, обыденность, «жить есть, спать», сейчас становится центральным в жизнеопределении человека на этапе социального становления. Социальные ориентиры все больше обретают отвлеченный характер. Увлеченность обыденным, телесным, различные формы зависимости предстают все больше как способ социального *раскрытия* личности. Различные формы зависимости это еще и «способы контроля личности над отдельными частями повседневной жизни, а так же самости» [1, 95]. Это личностный выбор определенного стиля жизни, который происходит из потребности реализовывать собственную индивидуальность, поиск личностной опоры. Зависимость от повседневных ритуалов становится смыслообразующей для личности, возникает как отсутствие возможности влиять на более принципиальные аспекты жизнедеятельности, как следствие страха в условиях неопределенного и с устрашающей силой меняющегося мира.

Мы имеем дело с новыми типами личности, которые строят собственную жизнедеятельность вне социального контекста. Это те индивиды, которые отказываясь от поиска самого себя в социальном плане, выстраивают «Я-концепцию», опираясь на доступные якоря повседневности (собственное тело, разнообразные удовольствия). Но так же это те, кто пытается найти все ответы в отвлеченных истинах, в прошлом. В условиях изменчивости условий «…единственный нормальный тип – это тип прошлого. Он обладает лишь кажущейся нормальностью: всеобщее распространение его есть только обманчивый ярлык…» [2, 119].

Человек в настоящее время не просто выбирает направление осуществления жизнедеятельности, но и моделирует свою позицию, как в будущем, так и в настоящем. Основа ориентаций не определяется макропорядком: практика значительно *опережает* формирование традиционных способов ее выражения. Вместо оценки личности с позиции нормативного со-

ответствия критериям (а однозначных в настоящее время не может быть) актуальным становится представление о личности как о социально-культурном конструкте, – понимание того, что накопленные культурой ценности служат не ориентиром, а служат «строительным» материалом социального пространства личности, ориентированной на различные способы включения в общество. Во многом это связано с тем, что становление личности означает решение традиционного вопроса «Кем я буду?» через решение задач социального становления личности, вопроса адаптации «Как я буду жить?» [1, 203]. Скорее социальное становление сейчас – это не задача поиска смысла, а задача адаптации.

Для того чтобы учесть активный характер становления личности мы ориентируемся на концепцию самоформирования [4]. В основе её рассмотрение становления конструктивных качеств личности. *Самоформирование* – это обретение индивидом социальности в результате повседневной жизнедеятельности на основе социальных образцов в условии неопределенности; процесс, лежащий в основе социализации в современных условиях, в ходе которого личность не только осваивает, но в большей степени преобразовывает социальные образцы. Именно фактор неопределенности делает актуальным этот процесс не только на этапе первичной социализации, но и на протяжении всей жизни личности. Результат этого процесса – формирование у индивида необходимого личностного потенциала для социального продвижения.

Социальные и индивидуальные результаты самоформирования не заданы в начале этого процесса, не зафиксированы в социальных образцах. В результате направленного и ненаправленного воздействия на личность формируется личностный потенциал, как целостная характеристика личности, отражающие как осознанную, целеполагающую деятельность индивида, так и результаты непреднамеренных, но устойчивых способов взаимодействия с социальным контекстом. Изучение формирования личностного потенциала означает анализ *процесса развития* потенциала и *способов реализации* его в социальном качестве.

Разнообразие социального становления личности в нашем исследовании раскрывается через призму способов, которые выбирает личность для освоения социальной действительности, которые в итоге закрепляются в определенные социальные «личностные формы». Социальные формы реализации личности – это способы построения жизнедеятельности, определения личностных перспектив, которые определяют меру освоения/преобразования социального опыта.

Репродуктивная форма. Личность реализуется через отношение к макрообразцам. Социальные образцы (через нормы и ценности) выступают для личности основой самоопределения, обеспечивают способы достижения успеха в статусной иерархии через взаимодействие, деятельность. В

ситуации неопределенности подобный способ самопонимания реализуется как устойчивая жизненная ценность, определяющая все проявления личности. Восприятие нового опыта происходит через призму целостного смыслоопределения, границы которого заданы устойчивыми схемами-образцами. С одной стороны, подобная мотивация гарантирует уверенность смыслоопределения. Но с другой стороны, данные схемы должны быть достаточно универсальны для восприятия нового. Парадоксально, но максимально «высокий» эталон, на который ориентированы принадлежащие к данной форме реализации, далеко не свидетельствует о развитии личностного потенциала. В условиях динамичного общества принадлежность к данной форме может выступать в качестве «протестной» социальной формы, означающей уход от социальной действительности. Так вместо развития профессионального потенциала, например, в условиях безработицы, человек выбирает уход в какую-либо форму зависимости.

Нормативная форма ориентирована на воспроизводство норм межличностного взаимодействия. Реализация норм предполагает наличие представлений об иерархии престижных видов деятельности; этот опыт передается институтами социализации. Взаимодействие индивида и общества выстроено не полностью, «Я-концепция» выходит за рамки образцов, индивидуальная деятельность привносит новое понимание в определение социальных перспектив. Человек ориентируется на систему норм, действующих в определенных границах социальной общности, которые могут быть не универсальны для иных общностей. По-сути смыслоопределение человека представляет собой совокупность ролевых установок. Выстроенная иерархия доверия к различным общностям и включенность в определенные социальные сферы служат ориентиром освоения социального опыта. Схемы социального доверия могут быть относительно стабильны и сопровождать практически всю жизнь человека, так и меняться достаточно быстро. Социальное становление в данном случае отражает культурную изменчивость и социальную неоднородность. Вхождение человека в общество представляет собой не только освоение социального опыта, но и преобразование социальных схем восприятия с целью вхождения в определенные социальные сферы. Так в условиях изменчивости требований рынка труда человек готов к определенным изменениям профессиональной деятельности, но не к кардинальным изменениям сферы деятельности.

Активная форма реализуется при условии отсутствия представлений о какой бы то ни было сложившейся статусной иерархии, предполагает разрушение доверия к способам, которые предлагают институты социализации (семья, школа, вуз). Во взаимодействии индивида и общества обнаруживается рассогласование в представлениях о социальной иерархии, социальных перспективах. «Я-концепция» выходит за границы норм взаимодействия и социальной иерархии, строится на основе инди-

видуального опыта. При этом сохраняются способы социальных достижений (инструментальный потенциал), а выстраиваемое пространство и цель не находят аналога в социальных образцах. Активная форма знаменует размывание социальных границ, построение социальное иерархии по разным основаниям, соответственно и появляющиеся разнообразные возможности для социальной мобильности. В этих условиях уже не представляется важной привязка к определённой социальной общности, человек способен выбирать собственную логику социального восхождения. Выраженной становится рациональная профессиональная ориентация, вне зависимости от определённых социальных сфер. Данная форма реализации требует высокого развития личностного потенциала, который предполагает не только освоение опыта, знаний, но и самостоятельную выработку образцов, социальных ориентиров для социального продвижения.

Ситуативная форма вырабатывается индивидами в условиях, когда ни одно взаимодействие не принимается в качестве значимого. В этом случае отношения к ситуации и адаптации определяется человеком самостоятельно. Ситуативное отношение к ситуации связано с неопределенностью социальных перспектив личности, которые реализуются на основе индивидуального понимания и не предполагают реализацию в устойчивых социальных представлениях. Взаимодействие индивида и общества не определено, оно не находит полного развития в личностном потенциале, построение «Я-концепция» определяется на основании ситуативно понимаемых личностных перспектив. Противоречивые требования приводят к тому, что человек вынужден осваивать социальный опыт поверхностно, так как требования, которые предъявляются в конкретной сфере жизнедеятельности неприменимы в другой. Основной ресурс, на который ориентирован человек, реализуя данную форму, связан со случайными возможностями, удачей, или природной силой, а также поддержкой рода, семьи. Социальное становление личности происходит как реакция на стимулы извне. Человек же не имея значимого социального мотива для развития личностного потенциала остается пассивным, ориентированным на комфорт. Преобладающими становятся не мотивы социальной реализации, а ориентированные на получение удовольствий, избегания дискомфорта. Ситуативная форма соответствует условиям, в которых реализуется современный человек при условии отказа от социального смыслоопределения.

Процесс социального становления продолжается на протяжении всей жизни человека. При этом не может быть сведён только к ситуациям, связанным с «социальным переучиванием», например которое происходит в кризисных жизненных обстоятельствах. Расширение процесса социального становления в отношении более широких социальных общностей и возрастных групп с тем, что в социальном пространстве «культурная» составляющая не успевает за социальной. Актуальная социальная практика не закрепляется в

определенных социальных образцах и нормах, регулирующих социальное взаимодействие.

Сложной задачей является развитие личностного потенциала и социальных ориентаций человека. Далеко не каждый способен справиться с этой задачей самостоятельно. Современные способы социальной реализации личности отличает отказ от долговременного планирования, ценностных оснований. Это происходит не случайно, а является ответом на усложняющуюся социальную реальность.

Условия социального становления личности меняются, предъявляя все более трудную задачу человеку – не просто выбрать способы социального восхождения, но и определить его ориентиры. Результаты такого способа социального становления, в котором человек вынужден смысложизненные задачи решать самостоятельно приводят к изменению фундаментальных оснований социальности. Центром становится не макросоциальная действительность, а повседневная практика. Социальность, таким образом, становится *результатом*, а не предпосылкой социального становления личности. Культурные образцы вырабатываются экспериментально индивидом в практике освоения и в большей степени преобразования социального опыта. При этом культурный капитал, накопленный другими поколениями, выступает в качестве материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гидденс Э. Трансформация интимности. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.

2. Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение. – 3-е изд., доп. и исправл. / Пер. с фр., состав., вступ. ст. и примеч. А. Гофмана. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2008. – 400 с.

3. Маркс К. К критике гегелевской философии права / К.Маркс и Ф.Энгельс // Сочинения. 2-е издание, Т.1.– М.: Госполитиздат, 1955. –700 с.

4. Самоформирование личности как конструирование повседневной жизнедеятельности : автореф. дис. …канд. социол. наук : 22.00.06 / С.Н. Чечулина ; Урал.гос. ун-т им. А.М. Горького. – Екатеринбург, 1999. – 24 с.

5. Тезаурус социологии: темат. слов.-справ. / под ред. Ж.Т. Тощенко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 487 с.

Об авторе

Чечулина Светлана Николаевна *– кандидат социологических наук, заведующая кафедрой философии и управления образованием, ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования», г. Екатеринбург.*

РОЛЬ ВОСПИТАНИЯ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Ю.Н. Фролов

Более спорной проблемы в педагогике и психологии, чем воспитание личности, пожалуй, не существует. Надо ли заниматься воспитанием личности? Ответ на этот вопрос зависит от того, как понимать воспитание. Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных обществу качеств, то ответ отрицательный. Если как создание условий для самореализации личности, то ответ положительный.

Ключевые слова: личность, воспитание, счастье, семья, государство, нравственность, церковь, социализация.

Воспитание, как общественное явление возникло и существует не само по себе, а выступает как средство подготовки формирующегося человека к жизни, развитие у него необходимых общественных свойств и качеств. Закономерности воспитания коренятся не в самой воспитательной деятельности, а обуславливаются закономерностями развития и формирования человека как социального существа.

Сама по себе воспитательная деятельность не всегда ведет к желаемому результату: она может вызывать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию или же быть нейтральной.

Вполне понятно, что только при условии, если воспитательная деятельность вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию (отношений) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на нее эффективное развивающее и формирующее влияние.

По вопросу о цели воспитания, как это не удивительно, даже у классиков педагогики не существует единства взглядов. Между тем, не зная, зачем воспитывать, нельзя и знать, как воспитывать.

Нравственное совершенствование и вечное спасение – вот цель православного воспитания. Она совпадает с целью жизни человека на земле, обозначенной в учении о спасении. Эта цель формулируется, исходя из православного понимания человека, учета трех его состояний. Цель человека – переменится, из неестественных людей «соделаться» новыми, из «негодных и неверных» стать «добрыми, честными и верными». Из этого следует, что цель православного воспитания – научить человека, как из неестественного состояния перейти в состояние естественное, обновленное. Это значит – дать человеку правильное понятие и направление во всех сферах деятельности, облагородить земное общество, научить человека так проводить земную жизнь, чтобы ему стала доступна жизнь вечная.

Ян Амос Каменский (1592-1670) чешский мыслитель – гуманист, философ, выдающийся педагог считает, что целью воспитания является не что иное, как подготовка к загробной жизни. Подобная формулировка, быть может, вызывает некоторое изумление, однако оказывается, что Каменский имел в виду усовершенствование своей души, или, иначе – достижения полного душевного здоровья, а тем самым человеческого счастья.

Таким образом, можно сказать, что целью воспитания является душевное здоровье воспитанника, его человеческое счастье.

В этом смысле взрослые и дети отличаются друг от друга: ребёнок – это человек формирующийся, взрослый – сформированный. Поэтому норма для взрослого – это, прежде всего умение владеть собой, сознательно контролировать своё поведение, к ребёнку же такого требования предъявить нельзя. Но есть психические качества, которые одинаково являются нормой, как для взрослых, так и для детей. Причём для взрослых – как актуальные требования, для ребёнка – как идеал:

– альтруистическая жизненная установка;

– стойкость, умение переносить трудности;

– ум, любознательность, активность;

– смелость, решительность, сила воли;

– обязательность, интерес к людям, уважение к ним, соблюдение элементарных этических норм;

– стремление к созиданию, развитая фантазия, воображение, любовь к творчеству;

– любовь к свободе, стремление быть независимым.

Все эти качества являются результатом воспитания. Хотя можно сказать, что человек изначально предрасположен к приобретению именно этих качеств. Но будут ли они у него или нет, зависит от воспитания.

В теории педагогики существует также понятие «ложные цели»:

– карьера;

– развлечения;

– материальные блага.

Человек не может стремиться к нескольким целям одновременно, так же как невозможно одновременно идти по двум дорогам в различных направлениях. Часто происходит подмена цели истинной целью ложной, причем сам человек этого может не замечать.

Русская православная церковь, занимая активную социальную позицию, определяет свое представление об актуальных вопросах современности. Формирование цели имеет принципиальное значение для любой деятельности, особенно для деятельности педагогической, воспитательной.

Если человек не знает, какова его цель, поясняет святитель Тихон Задонский, он духовно безоружен и абсолютно беззащитен.

Главное правило воспитания сформулировано в Библии. Это всеобъемлющее наставление звучит в обращении Бога к Аврааму: «Заповедай сынам своим сохранить пути Господни, творить правду и суд».

Словами святителя Московского Филарета его можно выразить так: давай детям воспитание благочестивое и нравственное, сообразное с Законом Божьим.

Вопрос о сущности и цели воспитания является главнейшим вопросом педагогики. Только тогда, когда он правильно решен, можно рассуждать об эффективности воспитания (средствах и методах), только тогда можно верно определить тот путь, которым должен идти воспитатель к намеченной цели.

Постановка цели воспитания исходит из определения сущности человека и зависит от ответов на следующие вопросы:

– Кто есть человек и какова его природа?

– В чем смысл человеческой жизни?

– От чего зависит счастье и благополучие человека?

– Как научить человека выбирать путь, избавляющий от тяжких скорбей?

– Какие препятствия ждут человека на жизненном пути, и как их лучше всего преодолевать?

– Какие объективные причины помогают, и какие мешают на пути достижения им своего назначения?

На протяжении почти всей своей многовековой истории Россия отвечала на эти вопросы, опираясь на традиции семейной педагогики, просвещения, православия.

Сегодня Россия на пути к демократическому обществу, правовому государству с рыночной экономикой, столкнулась с проблемами, вызванными сменой ценностей и социальных приоритетов.

Социализация – это процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. Социализация не равна воспитанию, ибо воспитание – это намеренное формирование личности в соответствии с принятым идеалом под влиянием различных сознательно направляемых воздействий. При социализации индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие, широк и очерчивается неопределенно.

Изменения личности, в свою очередь, происходят не только в процессе извне организованной деятельности. Но, во-первых, личность может самоизменяться, порождая новые качества, а во-вторых, и внешние влияния не сводятся только к тем, которые являются результатом деятельности. Не

меньшее, чем деятельность, влияние на формирование личности оказывает общение.

Общение и складывающиеся межличностные отношения на основе привязанностей, желания общения и совместной деятельности в процессе практического разрешения проблем коллективной жизнедеятельности являются действенным средством воспитания и развития личности.

России нужны современные образованные, нравственные люди, самостоятельно принимающие решение в ситуации выбора, открытые к межкультурному общению, взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны и её процветание.

Самое негативное, что произошло в 90-е годы в реформировании образования – формирование мнения, что в школе не надо воспитывать, надо только обучать. (Хорошо обученными могут быть и животные).

Ослабление воспитательных функций оказало влияние на учащихся, привело к деформации системы ценностей, и духовному кризису. (Об этом говорят цифры преступности среди несовершеннолетних).

История не знает ни одного сильного государства без национального самосознания. Национальное самосознание зарождается в семье.

К сожалению, семейная педагогика утратила смысл и важность воспитательной деятельности в семье. Слова богу, что само слово «семья» еще пока не утратило смысл.

Если мы сегодня в рамках президентских программ, направленных на укрепление семьи, пытаемся решать вопросы экономического характера и не ведем рассказа о народных духовных корнях семьи, то что мы делаем?

Семья – это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого члена.

Семейное воспитание – сложная система. На него влияют наследственность и биологическое здоровье детей и родителей, материально-экономическое обеспечение, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, отношение к ребенку.

Семейное воспитание начинается, прежде всего, с любви к ребенку. Педагогически целесообразная родительская любовь – это любовь во имя его будущего, в отличие от любви во имя удовлетворения собственных сиюминутных родительских чувств, желание родителей «купить» детскую любовь «сюсюканьем», завариванием. Щедрым субсидированием всех материальных желаний ребенка. Слепая, неразумная родительская любовь порождает у детей потребительство, пренебрежение к труду, притупляет чувство благодарности к родителям.

Родители, оставляющие своих детей без должного внимания, должны знать: дети, с детства ни кем не удерживаемые, поддаются влечению своего темперамента своему неразумию и самовольству, впоследствии вынуждены будут подчиняться своим беспорядочным наклонностям. Ранее

плохое поведение легко переходит в навык (количество социальных сирот увеличивается).

Содержание семейного воспитания охватывает все направления. В семье осуществляется физическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание детей. По мере сил родители и близкие в семье дают детям знания о природе, обществе, производстве, профессиях, технике, формируют опыт творческой деятельности, вырабатывают некоторые интеллектуальные навыки, воспитывают отношение к миру, людям, жизни.

В X веке на Русь пришло Христианство, с ним пришло и образование. Веками накапливался опыт, отрабатывались методы и средство воспитания. Ценность нравственной культуры сложно переоценить. Необходимо создать пространство современной жизни, основанное на ценностях, когда-то взрастивших русскую культуру. Русская поговорка гласит: «Народ без истории – что дерево без корней». А сама история – это история православного Российского государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслов Н.В. Православное воспитание как основа русской педагогики. – М.: Самшит-издат, 2007. – 544 с.

2. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогики в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 565 с.

3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Собр. сочинений. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 628 с.

Об авторе

Фролов Юрий Николаевич *– кандидат педагогических наук, директор филиала Тюменского государственного нефтегазового университета в г. Ялуторовск, Тюменская область.*

СООТНОШЕНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК ЗАВИСТИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ*

Т.В. Бескова, Р.М. Шамионов

В статье приводятся результаты эмпирических исследований по выявлению межфункциональных связей между характеристиками зависти и субъективным благополучием личности. Анализируется влияние на соотношение зависти и субъективного благополучия направленности, ценностно-смысловых характеристик и субъектной позиции личности,

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Социально-психологические детерминанты зависти как характеристики межличностных отношений», проект № 10-06-00091а*

а также разных по своей сути доминирующих состояний и способов поведения субъекта зависти.

Ключевые слова: зависть, субъективное благополучие, субъектная позиция, направленность, переживания.

Противоречия в отношениях личности, взаимодействиях личности и общества, обостряющиеся в эпоху социальных изменений, с высокой динамикой жизни и выбором всевозможных видов активности, ставят перед психологами новые вопросы относительно, казалось бы, «старых» проблем. К ним относится и проблема соотношения зависти и субъективного благополучия личности.

Субъективное благополучие личности связано с ценностно-смысловыми образованиями. Различные их комбинации дают основание для оценки актуальной жизненной ситуации, а также того прошлого, которое в биографическом времени индивида сопряжено с определенной ценностно-нормативной эпохой, историей успешности и достижений социального окружения. Личность постоянно находится в ситуации внутреннего сопоставления, в поиске консенсуса между усвоенными ранее императивами и ценностями тех групп, включение в которые оказывается значимым для нее.

Одним из эффектов социального сравнения выступает оценка превосходства другого и ее соотнесение со своими успехами и затратами. В результате такой оценки и соотнесения могут возникать различные отношения и соответствующие им переживания. В частности, возможен вариант зависти. Внимание к этому феномену обращалось издавна, но эмпирические исследования лишь в последние десятилетия получили развитие благодаря работам ряда исследователей.

Стоит отметить, что единственное эмпирическое исследование, направленное на выявление взаимосвязей *зависти* и *субъективного благополучия* личности, было проведено К. Муздыбаевым. Для установления общей оценки своей жизни респондентам задавались вопросы, которые, по мнению автора, являются индикаторами субъективного благополучия (в какой мере они счастливы и удовлетворены жизнью; как бы оценили свое настроение в последние дни; в какой мере чувствуют усталость и ощущают себя отвергнутыми, забытыми в обществе; удовлетворены ли они своим материальным и социальным положением). В результате выяснилось, что по сравнению с менее завистливыми высоко завистливые респонденты выражают низкую удовлетворенность своей жизнью; они говорят, что часто чувствуют себя несчастными; в дни проведения опроса у них наблюдалось плохое настроение; они были также недовольны своим материальным и социальным положением [7, 48].

Кроме этого, анализируя психологические источники, нами было обнаружено достаточно неожиданное и противоречивое для классического понимания сопоставление счастья и зависти: «Счастье по существу, это желание продлить жизнь в том виде, какова она есть; а зависть – желание изменить ее. Таким образом, с точки зрения эволюции, счастье – главное препятствие для прогресса; а зависть – его главный источник. Однако счастье – это своего рода доказательство того, что имело смысл жить до настоящего момента, а зависть – своего рода намерение жить, начиная с этого момента. Оба состояния необходимы для эволюции. Одно из них – это отдел пропаганды, рекламирующий прошлые и нынешние достижения, второе – постоянный комитет по критике» [9].

Явная неоднозначность и, на наш взгляд, ошибочность умозаключений в представленной цитате проявляется, не единожды:

– во-первых, первая часть фразы «счастье по существу, это желание продлить жизнь в том виде, какова она есть <….>», заслуживает определенной порции критики, учитывая признанный тезис «<….> счастье можно догнать, но с ним нельзя остановиться, так как обладать счастьем может только бегущий» [2], обсуждая который ранее мы писали: «Субъективное благополучие достигается только в том случае, если человек находится в *процессе* постоянного поиска, утверждения себя и самореализации в социуме, самоактуализации и стремления реализовать свое предназначение («человеку что-то дано, а *что-то задано*»), а также имеется и постоянно пополняется за счет активности установка на свою субъектность, и связанный с ней оптимизм в отношении своих потенций, смысла, исключающий фатальность своего существования» [11, 104];

– во-вторых, продолжение этой фразы «<….> зависть – желание изменить ее *(жизнь)*», также неоднозначна и явно детерминирована предположением авторов о разнополярной сущности зависти. Здесь имеется в виду так называемая «белая» зависть, которая вероятнее всего завистью и не является.

Не вдаваясь в обсуждение продолжения приведенной цитаты, отметим, что выводы, следующие позже, обусловлены именно первой ее фразой.

Учитывая противоречивые мнения по поводу соотношения рассматриваемых феноменов (но, определенно склоняясь к первому), предпримем попытки более глубокого и детального изучения рассматриваемых феноменов в их соотнесении друг с другом.

Изучение проблемы субъективного благополучия имеет глубокие корни в истории философии, психологии, социологии и других наук. В последние десятилетия данный феномен все чаще становится предметом исследования психологов. Однако поиски более или менее приемлемого определения того, что сегодня называют «субъективным благополучием» не привели к успеху. В различных источниках, так или иначе затрагивающих

эту проблему, используются как рядоположные различные понятия. Родственными, наиболее употребимыми в научной литературе понятиями, являются «оптимизм», «удовлетворенность жизнью», «комфорт», «счастье». <…> Обращение к психологической традиции и анализу различных подходов к пониманию изучаемого явления позволяет предположить следующее его определение: *субъективное благополучие – понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде и характеризующееся переживанием удовлетворенности* [11, 9-11].

М.В. Соколова выделяет в субъективном благополучии когнитивный (суждение об удовлетворенности жизнью) и аффективный (положительные и отрицательные эмоции) компоненты [8, 9]. Р.М. Шамионовым был добавлен еще и конативный компонент.

В своем диссертационном исследовании Е.Е. Бочарова, выявляя особенности взаимосвязи между когнитивным и эмоциональным компонентами субъективного благополучия, пишет: «Когнитивный и эмоциональный компоненты субъективного благополучия личности взаимосвязаны: удовлетворенность на когнитивном уровне сопровождается эмоциональным благополучием личности, а когнитивная неудовлетворенность – эмоциональным неблагополучием» [4].

Установлено, что важнейшими источниками удовлетворенности жизнью являются: доход, состояние здоровья, занятость и работа, социальные отношения, досуг, жилищные условия и образование [1]. Вместе с тем, суждения, которые выносят люди о ком-то или о чем-то (в том числе и о собственной удовлетворенности различными сторонами жизни), имеют в большей степени относительный характер, нежели абсолютный, и зависят от выбранной системы координат и соответствующих точек отсчета. В качестве таких точек отсчета могут выступать «наличные потребности», «Я в прошлом» («Величайшее несчастье – быть счастливым в прошлом» (Боэций)) или другой человек. То есть, субъект соотносит результаты своей деятельности со своими потребностями; настоящие результаты со своими же результатами в прошлом (оценка на разных временных уровнях самого себя) и свою благополучность в сравнении с другими (оценка «Я – Другой»), что в свою очередь, создает определенное состояние, которое может быть квалифицировано как благополучие или неблагополучие.

Таким образом, одним из источников суждений об удовлетворенности/неудовлетворенности может быть положительный или отрицательный результат социального сравнения с другими людьми. М. Аргайл отмечает, что сравнения по принципу «сверху вниз» приводят к усилению удовлетворенности, а по принципу «снизу вверх» – к ее снижению. Однако обычно объекты для сравнения не навязываются извне <…>. Индивиды сами выбирают, с кем себя сравнивать <…> [1].

Другими словами, удовлетворенность жизнью оценивается выше, если человек сравнивает себя с теми, кто находится в менее благоприятном положении. Например, установлено, что по мере роста национального дохода удовлетворенность вовсе не возрастает – вероятно, потому, что доходы выросли и у всех остальных. T.A. Wills собрал массу данных, подтверждающих гипотезу, согласно которой у людей улучшается субъективное благополучие, если сравнение производится с менее удачливыми индивидами [13]. Однако зачастую люди избирают собственные объекты сравнения, и те, кто счастлив, извлекают пользу из восходящих сравнений («Если он этого добился, то и я добьюсь»). Таким образом, не только удовлетворенность отдельными сферами повышает общую удовлетворенность жизнью, но и ощущение общего благополучия влияет на удовлетворенность различными аспектами жизнедеятельности.

Наиболее соблазнительным фоном для сравнения служат люди, живущие и работающие в непосредственном окружении, родственники, бывшие одноклассники и сокурсники. Несмотря на то, что E. Diener [12] подчеркивает, что социальное сравнение имеет свои пределы, говоря о том, что вряд ли кто может утверждать, что «если все вокруг чувствуют боль, то собственная боль не беспокоит», в этом есть основание усомниться, учитывая достаточно расхожее выражение «Не дай Бог отдельного от других несчастья».

Таким образом, сравнение себя с людьми, превосходящими в чем-либо значимом, при определенных обстоятельствах может вызвать как неудовлетворенность («Я хуже его»), так и удовлетворенность («Если он добился больших успехов, то и я могу рассчитывать будущем улучшить свой результат»).

Вместе с тем, как ранее нами было отмечено, это отнюдь не означает, что лишь состояние удовлетворенности может быть благоприятствующим для личности, а состояние неудовлетворенности приводит лишь к различного рода расстройствам и издержкам. Напротив, нередко именно неудовлетворенность является источником активности личности, часто становится мощным толчком для поиска новых возможностей, двигателем личностного роста. Говоря словами Ф. Франкла [10], определенная «доза напряжения» (вызванная неудовлетворенностью) является необходимой для душевного благополучия [11, 20]. И в данном случае показателем высокой степени адаптивности будет выступать то, в какой степени у человека выражены ориентации на проблемно-разрешающее поведение и поиск социальной поддержки при решении возникающих у него жизненных проблем.

Принимая во внимание вышесказанное, предположим, что, пребывая в состоянии относительного счастья и удовлетворенности жизнью, человек вряд ли будет завидовать другим, хотя это, конечно, не исключается. Вместе с тем ощущение неудовлетворенности значимыми сферами жизни, и при этом, созерцание того, чего нет у человека, могут актуализировать ли-

бо *зависть*, проявляющуюся в желании прямым или косвенным способами принизить объект зависти до своего уровня; либо *безнадежность*, сопровождающуюся отчаянием и в некоторых случаях даже его отказом от желаемого; либо *надежду* на то, что субъект сможет со временем достичь того же. В.А. Лабунская в этой связи отмечает: «Безнадежность и зависть – это путники, идущие, взявшись за руки. Но как зависть, так и безнадежность могут существовать независимо друг от друга, а порой зависть, в самых разрушительных формах, может сопровождаться надеждой на успех, на признание, безнаказанность и т.д.» [6].

Однако нами предполагается, что найти объект для сравнения, превосходящий субъект в каких-либо значимых сферах, не представляет особого труда – всегда найдутся люди (даже в ближайшем окружении), которые в чем-то его превзошли. Вместе с тем, неудовлетворенность жизнью отнюдь не всегда детерминирована негативным результатом социального сравнения, люди могут ощущать благополучие и при осознании того, что друг или коллега превзошел их.

Также нами допускается, что человек, завидующий, вполне может иметь достаточно высокий уровень удовлетворенности по многим сферам жизнедеятельности и более того – осознавать это. Однако понимание того, что кто-то в настоящем превзошел его, а также страх, что кто-то может превзойти в будущем, вызывают у него значительный эмоциональный дискомфорт, приводящий к снижению настроения, что может проявляться в рассогласованности когнитивного и эмоционального компонента субъективного благополучия, т.е. удовлетворенность на когнитивном уровне будет сопровождаться ощущением эмоционального неблагополучия.

На наш взгляд взаимосвязь зависти и субъективного благополучия, не столь проста и однозначна. Вероятнее всего, эта неоднозначность связана с разными переживаниями зависти. При переживании зависти, характеризующимся большим разрывом между насущными потребностями и возможностями их удовлетворения и вследствие этого сопровождающимся чувством отчаяния, безнадежности и злобы «на столь несправедливый мир» (когда завидуешь всем и каждому), мы, скорее всего, будем наблюдать согласованную когнитивную и эмоциональную неудовлетворенность жизнью. Однако когда разрыв между потребностями и возможностями не столь велик, и злоба завистника в основном направлена не на устройства мира как такового, а на конкретного человека, который нарушил его спокойствие и ощущение благополучия, вполне возможна упомянутая ранее рассогласованность компонентов субъективного благополучия.

Итак, целью проводимого нами эмпирического исследования, является выявление взаимосвязей между характеристиками зависти и субъективного благополучия личности.

Для изучения субъективного благополучия были использованы: «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассер-

мана (в модификация В.В. Бойко)» [5], «Шкала субъективного благополучия» (адаптированный М.В. Соколовой вариант опросника Ж. Перудэ-Баду (G. Perrudet-Badoux)) [8]. Диагностика зависти осуществлялась с помощью опросника «Представления о зависти и ее самооценка», «Методики исследования завистливости личности», разработанных Т.В. Бесковой и анкеты для оценки сфер активности и зависти (автор Р.М. Шамионов). Обработка результатов осуществлялась при помощи метода корреляционного анализа. В эмпирическом исследовании принимали участие 240 человек, представляющие разные социально-демографические группы.

Первым этапом нашего эмпирического исследования было проведено изучение различных характеристик субъективного благополучия в соотнесении с вариантами зависти, что позволило выяснить ценностно-смысловой характер этой связи. В зависимости от направленности личности зависть может быть ориентирована на различные стороны достижений – материальные, социальные, карьерные, физические и т.п.; соответственно и благополучие имеет подобную ориентированность. Субъективное благополучие может строиться на разных основаниях. Благодаря этому человек, не обладающий выдающимися материальными, социальными, физическими ресурсами, тем не менее, может испытывать субъективное благополучие.

Направленность личности может быть связана и с социально-возрастными характеристиками. Поэтому выраженность субъективного благополучия в разные возрастные периоды может быть одинаковой, но его основаниями могут быть разные ценностно-смысловые образования. Так, в исследовании молодежи нами обнаружена взаимосвязь между неудовлетворенностью положением в обществе (82,4% высокозначимых связей), содержанием работы или учебы (53% связей), условиями профессиональной деятельности или учебы (41,2% связей) и косвенной оценкой зависти в отношении различных сторон превосходства другого. Между тем, 65% высокозначимых связей выявлено между эмоциональным компонентом субъективного благополучия и характеристиками зависти. Вполне понятно, что удовлетворенность в незначимых сферах жизни, как например, обстановкой в обществе, удовлетворенность сферой услуг и т.п. не связана с завистью. Однако зависть может быть связана с определенным состоянием субъекта. Так, характеристики актуального состояния «тонус» (70,6% связей) и «устойчивость» (65% связей) имеют наиболее выраженные взаимосвязи с характеристиками зависти. Из этого можно сделать вывод о том, что зависть по-разному соотносится с субъективным благополучием в зависимости от его характера: разнонаправленная зависть в случае общего неблагополучия и связанных с ним состояний и «избирательная» зависть в соответствии с направленностью и удовлетворенностью определенными (значимыми) сферами жизнедеятельности.

Заметим, что определенная тенденция выявлена и в отношении взаимосвязи зависти и приоритетов в экономической активности молодых людей. Так, выявлены обширные взаимосвязи (94,1% высокозначимых корреляций) между характеристиками зависти и стремлением потратить свободные деньги на покупки и их отсутствие между завистью и использованием денег на организацию «своего дела». Из этих данных следует, что в действительности «потребительское» отношение к деньгам детерминирует проявления зависти. Это может быть свидетельством того, что лица, ориентированные на созидательную деятельность в большей степени «погружены» в сферу средств деятельности, но не на оценку «затрат», приведших к успеху других. На это указывают и данные о взаимосвязи характеристик активности и субъективного благополучия (положительные) и зависти (отрицательные). Это не говорит о том, что благополучие переживается только деятельными людьми, но о том, что активная (субъектная) позиция, безусловно, является одной из важнейших его детерминант и в то же время она вступает в оппозицию с завистью.

Субъективная оценка собственных «вложений» (в карьеру, материальное состояние, положение в обществе, дружеско-приятельские отношения и т.п.) и «вложений» значимого (в отношении сфер зависти) другого выступает одной из важнейших детерминант завистливого отношения. То, что для одного успех – это возможно длительный труд, вложения, а для другого – удача, внешние силы, либо врожденное качество в восприятии носителя зависти является одним из основных механизмов формирования завистливого отношения. При этом, на наш взгляд, важно еще одно обстоятельство: отмечают зависть других, как правило, те, кто сами отличаются завистливостью [2, 76].

Второй этап эмпирического исследования был направлен на выявление взаимосвязей завистливости с когнитивным и эмоциональным компонентами субъективного благополучия.

Изначально нами анализировались межфункциональные связи общего уровня завистливости личности, который определяется как сумма показателей двух шкал («зависти-неприязни» и «зависти-уныния»), с компонентным составом субъективного благополучия, что позволило констатировать высокий уровень значимости корреляций между ними: с когнитивным компонентом ($r=0,207$, $p<0,01$), с аффективным ($r=0,281$, $p<0,001$). Иначе говоря, субъект зависти не может ощущать себя счастливым и благополучным, пока он видит преимущества другого.

Обратимся к анализу связей между шкалами методики исследования завистливости личности и субъективным благополучием, главное назначение которых – выявить доминирующие состояния, эмоции и способы поведения субъекта зависти.

Анализ матриц корреляций дает основание утверждать, что *«зависть-неприязнь»* не связана в целом с когнитивным компонентом субъективного

благополучия (r=0,064, p>0,05), выявлены лишь отдельные корреляции с неудовлетворенностью в некоторых сферах. «Зависть-неприязнь» положительно коррелирует с неудовлетворенностью взаимоотношениями с администрацией (r=0,156, p<0,05), положением в обществе (r=0,187, p<0,01), отношениями с друзьями (r=0,149, p<0,05), своим образом жизни в целом (r=0,188, p<0,01). Однако «зависть-неприязнь» имеет значимую положительную взаимосвязь с аффективной составляющей субъективного благополучия (r=0,198, p<0,01). Кроме того, у субъектов, испытывающих зависть-неприязнь, проявляются признаки, сопровождающие основную психиатрическую симптоматику (беспокойство, нарушение сна, рассеянность) (r=0,140, p<0,05), наблюдаются колебания настроения (r=0,214, p<0,001), нарушаются социальные связи (r=0,220, p<0,001), ухудшается самооценка здоровья (r=0,187, p<0,01).

Что касается, второго вида зависти, то отметим, что *«зависть-уныние»* на высоком уровне значимости коррелирует как с когнитивной (r=0,339, p<0,001), так и с аффективной составляющими субъективного благополучия (r=0,325, p<0,001). Если при рассмотрении «зависти-неприязни» были обнаружены лишь четыре взаимосвязи из двадцати с неудовлетворенностью социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности, то число таких связей с «завистью-унынием» шестнадцать (коэффициенты корреляции от 0,14 до 0,312). Так же стоит обратить внимание на взаимосвязь этого вида зависти со всеми шкалами, характеризующими аффективный компонент субъективного благополучия (r колеблется от 0,164 до 0,370), включая и шкалы «напряженность и чувствительность», «удовлетворенность текущей деятельностью», корреляции, с которыми не были обнаружены в предыдущем случае.

По результатам исследования представляется возможным сформулировать следующие выводы:

Соотношение зависти и субъективного благополучия зависит от направленности личности и ее ценностно-смысловых характеристик.

В зависимости от строения структуры субъективного благополучия возможны разные варианты зависти: разнонаправленная зависть в случае общего неблагополучия (интегрированной и непротиворечивой ее структуры) и связанных с ним состояний и «избирательная» зависть в соответствии с неудовлетворенностью определенными (значимыми) сферами жизнедеятельности (структура дезинтегрирована). Субъектная позиция личности во взаимосвязи с субъективным благополучием снижает возможность развития завистливого отношения.

Субъект, испытывающий «зависть-неприязнь» не испытывает неудовлетворенность в основных аспектах своей жизнедеятельности, однако наличие у него значительно выраженного эмоционального дискомфорта не вызывает сомнения. То есть, «зависть-неприязнь» казалось бы, не имеет никаких объективных источников (отсутствие взаимосвязей с неудовле-

творенностью основными сферами жизнедеятельности, тому подтверждение). Человек может быть доволен своим положением, иметь материальный достаток, интересную работу, хорошие отношения с окружающими его людьми, возможность проводить досуг и др., однако, осознание того, что кто-то превзошел или может его превзойти (не обязательно в сфере его удовлетворенности), определенно порождает негативные эмоции. Таким образом, при переживании зависти с доминированием чувств озлобленности, гнева, раздражения, направленных на того, кто добился большего, и находящих свое выражение в таких отношениях к другому как ненависть, неприязнь, враждебность, наблюдается рассогласованность компонентов субъективного благополучия: удовлетворенность на когнитивном уровне будет сопровождаться ощущением эмоционального неблагополучия.

В случае «зависти-уныния» можно говорить о том, что она имеет некие объективные предпосылки – неудовлетворенность основными сферами жизнедеятельности, которая естественным образом отражается на эмоциональной сфере (хотя также можно предположить, что неудовлетворенность является следствием «мрачного мироощущения»). Иначе говоря, при переживании «зависти-уныния», сопровождающейся чувствами обиды, досады, грусти, уныния, отчаяния, стартовым механизмом которой является ощущение «незаслуженной непреодолимой обделенности», неудовлетворенность на когнитивном уровне будет сопровождаться ощущением эмоционального неблагополучия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргайл М. Психология счастья. – Москва: Прогресс, 1990. – 336 с.

2. Басовец С.К. Художественное введение в биопсихологику. – Торонто-Ярославль, 2000. – 304 с.

3. Бескова Т.В. Отношение человека к предполагаемой зависти других // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики. Т. II. Психологические науки. – Липецк: Изд. центр «Де-факто», 2010. – С. 74-78.

4. Бочарова Е.Е. Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Саратов, 2005. – 160 с.

5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

6. Лабунская В.А. Зависть, безнадежность и надежда как способы преобразования бытия субъекта // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа. – Краснодар: КГУ, Просвещение – Юг, 2005. – С. 120-137.

7. Муздыбаев К. Завистливость личности // Психологический журнал. – 2002. – Том 23. – № 6. – С. 38-51.

8. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. 2-е изд. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1992. – 318 с.

9. Филипенко В.В., Черняев Л.Л. Зависть и уныние // Гештальт 2004. – М.: МГИ, 2004. – С. 67-72.

10. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – С. 24-43.

11. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2008. – 296 с.
12. Diener E. Subjective well-being. Psychological Bulletin 95: 542-75. 1984
13. Wills T.A. Downward comparison principles in social psychology. Psychological Bulletin 90. 1981. P. 245-271.

Об авторах
Бескова Татьяна Викторовна *– кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии и педагогики, Институт социального образования (филиал) Российского государственного социального университета в г. Саратов.*
Шамионов Раиль Мунирович *– доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.г. Чернышевского, г. Саратов.*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

О.И. Андреева

Кризис современной системы образования тесно связан с проблемами педагогической аксиологии. Современный учитель сегодня фактически выброшен в аксиологический вакуум. В статье дан анализ современных целей педагогической деятельности, характеристика общественного сознания, социологии невежества как явления, резко снижающего уровень профессионально-педагогического сознания учителя.

Ключевые слова*:* кризис образования, функциональная неграмотность, педагогическая аксиологии, социология невежества, смысл педагогической деятельности.

В профессиональном образовании не первый год акцентируется внимание на проблеме повышения его качества. Эта проблема возникла от соотношения между запросами общества к системе образования и теми результатами, которые эта система обеспечивает. В условиях современного социума, который характеризуется повышенными рисками, лавинообразным накоплением информации и быстрым устареванием полученных ранее знаний, несоответствие между требованиями на рынке труда и результатами подготовки специалистов в ВУЗе (или ССУЗе) проявляется особенно резко. Не случайно в нашей стране, как и в ряде экономически развитых стран, обозначилась тенденция роста такого явления,

как функциональная неграмотность, под которой понимается состояние субъекта, имеющего образовательный сертификат, но не способного к эффективной деятельности в изменившихся условиях.

Но главная проблема заключается в неэффективности системы профессионального образования, которая проявляется в том, что «не видно результата, значимого вне самой системы образования. Меняющемуся российскому обществу необходимо новое образование, новый специалист, способный оперативно реагировать на происходящие общественные изменения, и не только модифицировать свою собственную профессиональную деятельность в направлении максимальной ее адекватности социальному заказу, но и уметь находить пути преодоления и преодолевать профессиональные затруднения за счет активизации внутренних ресурсов той педагогической системы, в которой он получил профессиональное образование» [1, 369]. Поэтому анализ качества профессионального образования сегодня является принципиальной педагогической и научно-практической задачей любого педагогического учебного заведения.

Данные выводы очевидны сегодня для всего педагогического сообщества. Но так же очевидным является факт длительной пробуксовки модернизации профессионального образования.

Анализируя причины пробуксовки модернизации образования, стоит вспомнить, сто эффективность любой системы и процессов, происходящих в ней, полностью характеризуется целевой функцией этой системы. Кризис системы образования тесно связан с острыми проблемами *педагогической аксиологии.*

Для профессионального педагога четкое осознание целей педагогического процесса и смысла своей деятельности является важнейшим признаком его компетентности и коррелируется с целями определенного направления социальной практики в целом, его поведенческими установками, моделями взаимоотношений с учеником, безусловно, определяет качество всей его деятельности.

Российский педагог сегодня оказался фактически брошенным в *аксиологический вакуум*. Традиционные идеалы и ценности российской культуры значительно выхолощены из сознания россиян, единая национальная идея фактически отсутствует, западная система ценностей все-таки воспринимается как чуждая. Декларируемая «система общечеловеческих ценностей и идеалов» даже за неимением лучшего не выдерживает и самой мягкой критики из-за своей гиперабстрактности, методической неразработанности, оторванности от реалий жизни и несоответствия происходящему в обществе.

Сегодня уже никого не удивляет усиливающийся отток выпускников педагогических вузов и колледжей из школы. И дело здесь не только в низком социальном статусе – низкой внешней мотивации представителей учительства как страты, но и в крайне слабой внутренней мотивации пред-

ставителей педагогического труда – дело в отсутствии смысла профессионально-педагогической деятельности.

Уместно провести сравнение, как это принято, с медицинскими профессиями. Зарплата врача так же невелика, как и учителя, но такого падения престижа профессии не наблюдается. И дело не в коррупции и взяточничестве. Объяснить это можно наличием по-прежнему ясной цели его деятельности, ее общественной и личной значимостью.

Профессия педагога перестает быть профессией. Она все более похожа на хобби, поскольку сама профессия – тоже ценность, и общественная, и личная. Для многих студентов, сидящих в аудиториях педагогических вузов и колледжей, – это и мечта, и судьба, и карьера, и круг интересов… Девальвация получаемой профессии как ценности для большинства из них – тяжелый удар. И в лучшем случае, получив диплом учителя, они просто не придут в школу.

Любой студент педагогического колледжа или вуза сталкивается с классической проблемой «быть или казаться» уже на третьем курсе, во время педагогической практики. Значит, педагогическое образование к этому моменту должно быть способно дать студенту необходимые ценностные ориентиры, помочь их понять и, главное, поверить в них. Но пока не только студент, но и каждый российский педагог находится в состоянии *поиска выхода из сложившегося аксиологического кризиса*.

Ценности в обществе постоянно меняются и уточняются, но для нормального функционирования общества нужна воспроизводящая система ценностей, которая была бы способна корректировать и образовательный идеал. Важная аксиома педагогического труда, имеющая непосредственное отношение к аксиологическим проблемам учителя, заключается в том, что Учитель, его личность как профессиональный инструмент способны передавать ребенку лишь те ценностные ориентации, которые присущи ему самому.

Цель, как представление о планируемом результате деятельности, несет в себе две функции: с одной стороны она задает направление к поиску ответа на вопрос «Зачем?», с другой стороны, является основой внутренней мотивации деятельности, сближает с реальным результатом.

Цель профессионально-педагогического воспитания – это система, состоящая из абстрактной и конкретной частей, которые не должны существовать автономно. Абстрактная составляющая воспитания обычно представляет собой конгломерат таких ценностей, как истина, добро, красота, гармония и т.д., которые как идеал чаще всего не существуют в реальности. Конкретная составляющая цели воспитания педагога представляет собой совокупность реально достижимых ценностей, таких как функциональная грамотность, различные качества личности учителя.

В нашей педагогической практике абстрактные и конкретные составляющие цели профессионального воспитания учителя существуют раздельно. Возможно, это одна из причин *аксиологического кризиса.*

Корни этого явления следует искать не в педагогическом, а в историческом, философском, социальном контекстах.

Стоит остановиться на одном из проявлений общественного сознания, с которым сталкивается современный учитель и оказывается бессильным перед ним, – психологии двойной морали. Она возникла на заре нашего общества, укрепилась в эпоху сталинизма, но ее влияние мы ощущаем и сегодня.

До сих пор российская педагогическая наука (что уж говорить о практике…) не дает внятных разъяснений того, как могли сочетаться в общественном сознании, казалось бы, несовместимые тенденции – борьба за самое справедливое общество, с одной стороны, и с другой – репрессивные способы достижения этой цели; революция во имя социальной справедливости и идеологема человека как «винтика в государстве»; вера в безграничные возможности человека в освоении космоса и запрет на любые формы личностного самопроявления, если они не вписываются в систему политических долженствований, инструкций, приказов; нищенский образ жизни десятков миллионов людей и безграничное фантазирование и мечтания о будущих успехах и т.д. и т.п. [2, 181]. До сих пор в общественном сознании не дан анализ прошлого нашей страны и его трагических последствий для образования и культуры.

Если оценивать все это не предвзято, то невозможно сохранить пусть даже частичную целостность общественного сознания. Мощный внутренний конфликт должен быть неизбежен. Но это в случае здорового общественного сознания, которое способно к самопониманию и самооценке. В нашем случае этого не произошло.

Безусловно, что в условиях длительного господства в обществе психологии двойной морали проблематично формирование здорового профессионально-педагогического сознания. И сегодня оно все еще находится во власти слепых эмоциональных потребностей. Такое сознание беспорядочно, хаотично, подвергнуто постоянным колебаниям от взлетов энтузиазма до глубочайшего недоверия. Оно не имеет стабильной прочной структуры «Я».

Такое сознание готово принять, причем искренне, на веру любые установки в зависимости от ситуации, т.е. личность – носитель такого сознания – становится существом, действующим лишь по приказу «сверху». Такие люди не могут взять ответственность не только за других, но даже за себя.

Двойное общественное сознание – это наша бессознательная почва, традиция бессилия и страха, наше неумение и невозможность противостоять цинизму (философствование «на кухне» как компенсация реальной

беспомощности), недоверие к настоящему. Все это и сейчас находится в бессознательной сфере нашего бытия [2, 184]. Поэтому эмоциональная изуродованность, торможение интеллектуальной творческой самостоятельности, которая в течение почти столетия находилась под внешней и внутренней цензурой, – неизбежные характеристики нашего времени. Прежде всего, это невротическое общественное сознание, хаотичное, подвергнутое постоянным колебаниям, готовое принять любые установки в зависимости от ситуации: сегодня в кого-то стрелять, уничтожать, подвергать остракизму, а завтра с легкостью поменять свои взгляды на противоположные. Эмоциональная и интеллектуальная нестабильность внутреннего стержня громадных слоев населения – это, увы, факт.

Отсутствие самосознания – состояние напряженное. Оно психологически требует выхода и принятия какого-то решения. Конформизм в этой ситуации служит удобной позицией: я должен быть как все. Это одна из форм подсознательного самообмана.

С чем чаще мы сталкиваемся – с правдой или ложью? Ответ напрашивается сам собой. И вот проблема лжи становится одной из центральных в нашей жизни. Сегодня ложь – это противоречивый, многоплановый, кране запутанный психологический феномен. И дело не в том, имеется ли она или нет, а в том, каков ее удельный вес в каждом конкретном случае. Действительно, общество требует известной доли скрытой лжи. Оно всех нас ставит в такие условия, что безусловная искренность становится почти совершенно немыслимой [5].

Мы охотно подтасовываем факты, проценты, говоря о качестве образования, об инновационных технологиях и личностно-ориентированном образовании. «Мы разбавляем пресную воду яви чарующим вином фантазии». Так на наших иллюзиях основывается чувство собственного достоинства. Постоянный самообман становится одним из средств душевной терапии.

В чем же причина исключительной роли лжи в нашу эпоху? Это связано с изменением структуры сознания. Необычайное возрастание лжи в мире, и лжи оправданной, не сознаваемой как порок, определяется прежде всего экстериоризацией совести. Когда совесть, производящая нравственные суждения, переносится из глубины личности на коллективы, то какая угодно ложь может оказаться оправданной. Личная совесть, личное нравственное суждение не только парализуется, от них требуют паралича [3].

Контуры общественного сознания заданы нам социальной традицией. Влияние этих стереотипов, часто бессознательных, заданность формы общественного сознания невозможно остановить на полном ходу, как и двигающийся поезд. Нужны очень большие усилия. Но их нет ни на уровне глубоких социологических, философских, психологических исследований.

Отсюда ряд следствий. Например, невежество.

Имеется в виду не невежество педагогов (что может представлять собой отдельную тему), а такой недостаток знаний, который существенен с точки зрения общества, невежество, которое создано обществом и намеренно им оберегается.

Современные социологи, занимаясь *социологией невежества,* доказывают, что «невежество не остается в тех границах, которые ему устанавливает общество; невежество, как и любого рода положительное знание, имеет склонность к расширению, оно расширяется и распространяется, выходит за рамки предписываемых ему границ, приобретает новые масштабы, имеющие социальные последствия. И, подобно положительному знанию любого рода, оно влияет на общество и изменяет его в ту или иную сторону».

Невежество, в котором заинтересовано общество, не является простым недостатком знаний и необразованностью. Оно несет в себе больше неопределенности, является результатом деятельного усилия, укоренено в культурной и социальной структуре общественной жизни и заставляет исключить определенные области знания из числа того, что может быть известно каждому. Подобно областям знаний, существуют области невежества, которые общество поощряет при помощи соответствующих образовательных институтов. Отсутствие информации или дезинформация являются частью такой системы [4].

Уже многие годы существует практика замалчивания знаний и распространение ложной информации. Иногда она обретает особо крупные масштабы (как в свое время министерство пропаганды Геббельса). Тогда появляется ясное осознание того, что невежество – это все-таки сила, а распространение невежества – необходимая часть политической системы.

Одной из разновидностей намеренного замалчивания знаний служит «педагогическое невежество». Оно основывается на предположении о том, что избыточная информация, которую ученик не в состоянии усвоить, не только не приносит дополнительных знаний, но и мешает ученику продвигаться в обучении. Возникает вопрос: до каких пределов преподаватели могут допускать такого рода невежество, чтобы оно оставалось временным явлением, а не прогрессировало. Зачастую сами учителя дают разные виды оправданий, которыми они защищают невежество.

Интерес представляют социологические исследования природы педагогического невежества. Ученые пришли к выводу, что современные учителя чаще всего оправдывают невежество в том случае, если знание искажает интеллектуальную систему, принятую в массовом сознании. И если время от времени появляются новые объяснения фактов (или идей), то они игнорируются. Другую разновидность оправдания невежества они связывают с тем, что знание или его определенные области объявляются вредными для тех, кто обладает ими. Говоря иначе, возникает мнение, что существуют такие вещи, о которых лучше ничего не знать.

Использование профессиональной лексики также служит эффективным препятствием тем, кто не принадлежит к этой группе, мешает понимать некоторые вещи и разбираться в них.

Этот перечень различных видов невежества не исчерпывает всех способов, методов и тактических приемов распространения невежества, которые существовали в прошлом и продолжают существовать сегодня. Любой пытливый ум сумеет найти другие виды невежества, как те, которые носят глобальный характер, так и те, которые характерны для отдельной группы людей.

Но до сих пор нет педагогической интерпретации ответа на вопрос: как функционирует невежество в обществе, какова его функция в общественном организме в прошлом и в современной реальности?

Пока именно учителя, в наибольшей степени страдающие от непонимания социологических механизмов невежества, и являются его распространителями.

Сильная деформация профессионально-педагогического сознания учителя порождает аксиологический вакуум, который чаще всего заполняется идеализированными представлениями о том, каким «Я» должно быть. Воображение помогает учителю поднять свою самооценку. Постепенно идеализированные представления развиваются до огромных масштабов, подавляя реальное «Я» личности. Приняв данную позицию, учитель начинает ориентироваться на абсолютную справедливость долженствований, а внутренние противоречия для такого сознания как бы исчезают. Учитель с таким сознанием не может проводить сравнительный анализ абстрактной и конкретной составляющих целей своей профессиональной деятельности, будучи заложником своего аксиологического кризиса.

Логика данных рассуждений не претендует на абсолютность истины. Но вполне очевидно, что пришла пора поставить вопрос об ином профессиональном воспитании будущих педагогов. Размышления о профессиональной подготовке учителя имеют сегодня не столько педагогическую, сколько высокую социальную значимость.

Обрести цель и смысл деятельности равносильно для многих педагогов возврату профессионального уважения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. – М. 2003.- 768 с.

2. Семенов Э.В. Психологический механизм двойной морали общества и отклоняющихся форм поведения // Культура. Традиции. Образование. Ежегодник. Вып. 1. – М.. 1990. – 263 с.

3. Ценёв В. Ложь и обман // [Электронный ресурс] – Режим доступа: //http://psyberia.ru/mindterritory/termin

4. Штейнзальц А, Функенштейн А. Социология невежества // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Socio_ignoranc/ignorance 1.php

5. Холодный Ю.И. Полиграфы («детектор лжи») и безопасность. Справочная информация и рекомендации. – М., 2010. – 78 с.

Об авторе
***Андреева Ольга Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель, ГОУ СПО «Донской педагогический колледж», г. Азов, Ростовская область.*

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ С УЧЕТОМ ТИПА ЛИЧНОСТИ

А.И. Карманчиков

В данной статье проанализирован процесс прогнозирования педагогической ситуации с учетом психологической характеристики личностей, участвующих в прогнозировании; выделены восемь обязательных шагов процесса прогнозирования для реализации системного подхода в прогнозировании; обоснованы четыре типа здравомыслия.

Ключевые слова: педагогическое прогнозирование, тип здравомыслия, системный подход, психологическая характеристика

Анализ процесса поиска решений проблемы позволил нам выявить определенную последовательность в поиске оптимального решения проблемы [1]. Аналогичная последовательность наблюдается и в процессе прогнозирования педагогической ситуации, сценариев развития различных событий или объектов.

Многие открытия, изобретения, прогнозы делались и делаются вопреки нашему здравому смыслу. При этом упускается из поля зрения то, что здравомыслие у разных личностей может быть совсем другого вида. Различный стиль мышления формирует свою информационную базу (иное информационное поле), и использует специфические способы переработки информации, и как следствие результат будет различным.

Наши исследования по определению структуры прогнозирования педагогической ситуации, системности процесса прогнозирования учитывают типологию личности К.Г. Юнга, которая выделяет 4 шкалы: интуиция – сенсорика, рациональность – иррациональность, этика – логика, экстраверсия – интроверсия [2, 3, 4].

Процесс прогнозирования может быть разделен на определенные этапы (шаги), на каждом из которых будут востребованы специфические способности личности реализующей эту процедуру. Эффективность деятель-

ности будет высокой при совпадении потребностей процесса и возможностей личности.

Если ваша жизненная стратегия определена и вы категоричны в своих суждениях, то наверняка вас ожидает какая-то ошибка. Если вы хорошо передвигаетесь в автомобиле по хорошему шоссе, то для эффективного движения по снегу, песку, мокрой грунтовой дороге нужны другие транспортные средства, с другими техническими характеристиками. Тем более, если мы хотим передвигаться по воде, под водой или в воздухе. Эта аналогия здравомыслия с транспортным средством позволяет понять то, что в процессе прогнозирования (в жизни, в поиске решений проблем), как и в пути важны и необходимы разные транспортные средства для движения к цели, различные стили здравомыслия.

Чем мы будем пользоваться в данный момент автомобилем, самолетом или подводной лодкой (логическим, стратегическим, эмоциональным или интуитивным мышлением), зависит от того, какой класс задач перед нами стоит, в каких условиях мы находимся, какими ресурсами располагаем.

Стереотипное общественное мнение вполне справедливо соотносит здравомыслие с логическим мышлением. Окружающие нередко характеризуют людей с таким стилем мышления как педантичных, догматичных, придирчивых, без эмоциональных (живущих умом, а не сердцем), самоуверенных, создающих впечатление, что перед вами человек с заложенной в него компьютерной программой, где нет места страстям, каждый шаг должен вести к поставленной цели самым оптимальным образом. События интересуют таких людей как строго логический процесс, структурированность событий. Быстрота действия им менее свойственна, потому что необходимо время для продумывания, обоснования своих действий. Создается видимость их отстраненности, бездействия в кризисных ситуациях. Однако, когда кризис углубляется, способность такого руководителя справляться с этим явлением возрастает.

Руководитель с логическим стилем управления – приверженец системности, последовательности, обоснованности, наиболее эффективно, обоснованно может планировать предстоящую деятельность, вопреки часто складывающейся видимости безразличия к происходящему. Учитывает максимально возможное количество факторов, влияющих на предстоящие события или процесс. Такие люди жестко придерживаются составленного ими плана и отстаивают его возможными способами, обосновывая и аргументируя свою позицию. Их речь лишена эмоциональной окраски, насыщена понятиями и соответствующей их сфере деятельности терминологии. Анализ речи, используемых слов, может использоваться как разновидность или как дополнение к существующим способам диагностики стиля мышления и управления.

Прогностические возможности личности с преобладающим логическим стилем мышления лежат в области системного восприятия действительности и продлении (экстраполировании) действия процессов на будущий период. Основные методы прогнозирования: экстраполирование, статистические методы, логическое (математическое) моделирование.

Оказывается, что в определенных ситуациях, при решении некоторого класса задач наше незыблемое, монументальное **логическое** мышление дает сбой. Это происходит определенно потому, что есть еще здравомыслие **интуитивное**, дающее нам массу догадок, научных гипотез, часто опережающих время, может быть еще мало обоснованных.

Если у вас преобладает **интуитивный** стиль мышления, окружающие воспринимают вас как легкомысленного, непрактичного руководителя. Такой руководитель быстро перескакивает с одной деятельности на другую, у него постоянно возникают разные идеи, которые он сразу же пытается реализовать. Эффективность деятельности такого руководителя снижается за счет того, что он сам не пунктуален, неорганизован, со временем обращается свободно. Однако люди такого склада хорошо вдохновляют других видением будущего, это хорошие агитаторы. Если они умны и уравновешены, то достаточно верно предвидят будущее. Однако, как правило, не могут дать объективно обоснованного объяснения своему предвидению, чаще всего это яркое, иногда близкое к реальному, правдоподобное обоснование. Свои убеждения такие люди отстаивают с яркостью. Если интеллект такого руководителя не на высоте, он может сильно навредить окружающим. Чувства других людей, эмоциональная сфера, система взаимоотношений между людьми воспринимается таким руководителем слабо, это не его стихия. Лозунг такого руководителя: «Ты мне друг, но истина дороже». Истина, суть явления, процесса будут приоритетными в деятельности руководителя с интуитивным стилем мышления. Все что ускоряет и изменяет жизнь, приветствуется ими.

Есть здравомыслие **стратегическое**, позволяющее с учетом всех сложившихся обстоятельств, отбросить лишние сомнения и принять определенное решение и действовать, когда нужно оперативно выходить из сложной ситуации, а не мечтать и логически обосновывать самый оптимальный вариант, тем более, если существует несколько равнозначных.

Стратегический стиль мышления – это, прежде всего, действие, а не теоретические рассуждения или логико-структурные обоснования. Руководитель такого типа воспринимает и не примешивает к нему свой прошлый опыт или проблемы будущих периодов. Для таких людей конкретность предмета самое важное, они не вникают в то, как событие возникло, важно, что оно существует в данный момент.

Стратегический стиль управления позволяет хорошо справляться с неожиданностями, кризисными ситуациями. Главный их принцип – действие, наиболее эффективное в сложившихся обстоятельствах, с учетом кон-

кретной ситуации. Они не боятся брать ответственность на себя, проявляют лидерские черты, часто берут командование на себя. Подчинить, заставить подчиненных или окружающих выполнять необходимые действия, а не рассуждать, когда нужно действовать. Это можно будет сделать после выхода из кризисной ситуации и лучше, если этим будет заниматься кто-то другой. Вся их активность направлена, как правило, на решение актуальных общезначимых проблем, достижение общественных целей настоящего времени или ближайшего будущего. Эмоциональный напор, убежденность, целеустремленность позволяют им часто выходить из сложных ситуаций с минимальными затратами. Недостаточная продуманность предстоящих событий, суетливость, логическая необоснованность действий являются иногда причинами создания неурядиц и проблем по их вине.

Здравомыслие **эмоциональное** позволяет нам не просто существовать, а получать удовольствие, наслаждаться жизнью, любить себя и других.

Эмоциональный стиль мышления – это система взаимоотношений между людьми, чувства, эмоции, интриги. Это люди в меньшей степени ведущие, больше ведомые другими значимыми людьми, обстоятельствами, своими чувствами. Ориентируются прежде всего на прошлое и в новой обстановке чувствуют себя не совсем уверенно. Стараются избежать действий и решений, которые могут порвать связь с прошлым. Им характерна приверженность традициям и устоям, шаблонность, стереотипность, консервативность мышления и действия.

Они оценивают события главным образом по результатам – для них только те события значимы, которые оставляют яркий след в памяти. Руководитель с эмоциональным стилем мышления с трудом меняет свое мнение о человеке. Психологический климат в коллективе, система взаимоотношений между людьми имеет первостепенное значение для такого руководителя, а не логическое обоснование эффективной деятельности в будущем. Перспективное планирование это не их конек. Чувства, эмоции, слухи, страсти, интриги – это их стихия. Интриги создают и разрушают империи, это мощное оружие в их руках. Умение понять другого человека, позволяет им эффективно использовать эмоциональную мотивацию, манипулировать чувствами других людей, настраивать каждого сотрудника на эффективную деятельность в благоприятной психологической атмосфере. Эмоциональный стиль мышления позволяет прогнозировать поведение других людей, эмоциональную составляющую взаимоотношений

Таким образом, здравомыслие должно быть определено для повышения эффективности коммуникации в процессе совместной деятельности. Наши исследования показывают, что потенциальные возможности эффективной прогностической деятельности будут наиболее высокими у личности с интуитивным, затем с логическим и далее стратегическим и эмоциональным стилем мышления. Преобладающий в школьной, учительской

среде эмоциональный стиль мышления не способствует формированию прогностического мышления учащихся в самый оптимальный период их обучения, что не позволяет в будущем эффективно реализовывать имеющиеся потенциальные прогностические возможности.

Совершенствуя мыслительный аппарат, важно помнить, что он включает в себя две составляющие: сознательную и бессознательную. В отдельных случаях даже без учета того, какой тип здравомыслия имеется в виду, справедливо выражение А. Энштейна: «Если не грешить против здравого смысла, нельзя вообще ни к чему прийти». Различные позиции в научных (да и в обыденных) спорах определяются стилем мышления, типом здравомыслия тех, кто отстаивает собственное мнение, позицию, гипотезу.

Понимание и восприятие различных стилей мышления, типа здравомыслия позволяет эффективно использовать потенциальные возможности каждой личности на определенном этапе (уровне) прогнозирования.

Выявленная нами последовательность действий в процессе поиска решения проблемы и в процессе прогнозирования может быть разделена на 4 этапа, которые условно можно назвать **магия, логика, вера и культура.**

Почти все выдающиеся открытия человечества начинались с интуитивного предчувствия направления поиска (магия, подсознательное идеальное начало). Затем уже учитываются конкретные условия, планируется эксперимент, учитываются объективные причины, конкретные факты (логика, осознанное материальное продолжение). Далее происходит убеждение себя и окружающих в правоте своих идей, планов, действий (вера, подсознательное субъективно-идеальное). На следующем этапе субъективные причины получают объективную реализацию, плоды творчества одного человека или небольшой группы людей становятся достоянием других людей, достоянием культуры (культура, осознанное, объективное, материальное воплощение).

Процесс прогнозирования носит непрерывный, взаимосвязанный характер, постоянное влияние, активное воздействие одного этапа на другой. Каждый этап является важным элементом и его отсутствие не способствует системности, объективности и достоверности результата процесса прогнозирования. Структура процесса прогнозирования педагогической ситуации отражена на рисунке 1. Предлагаемая структура обеспечивает всесторонний подход к такому сложному процессу как процесс прогнозирования. Такая технология может быть использована и в других сферах (областях) прогнозирования. Разработанная структура рассчитана, прежде всего, на сформированную соответствующим образом команду, подобно методу «мозговой штурм», однако, возможна и индивидуальная работа – индивидуальный «мозговой штурм».

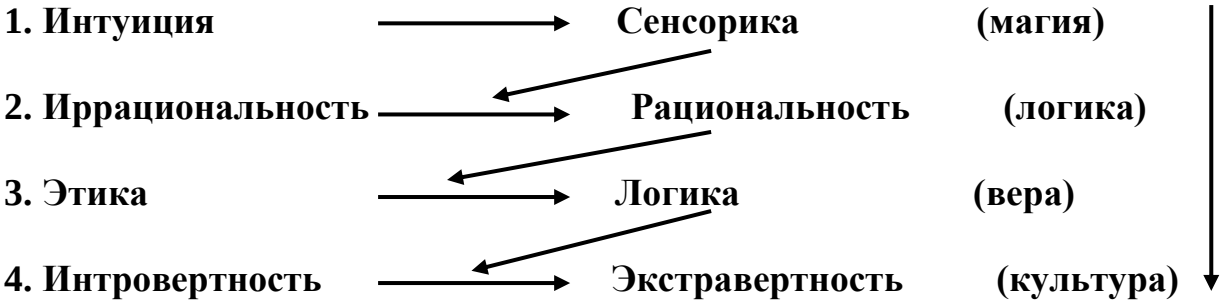

Рисунок 1. **Структура системного прогнозирования педагогической ситуации**

Началом этого процесса следует считать интуитивное предвидение, понимание проблемы и хода её развития. За редким исключением, все великие открытия в науке были сделаны интуитивно, в результате мысленных экспериментов. Интуитивность проявляется уже на этапе формирования проблемы. Проблема формируется и развивается объективно независимо от конкретного человека, который предчувствует возможное направление поиска решения стоящей перед ним проблемы и тогда начинается сбор объективной информации о проблеме. То есть первичным шагом является интуиция. Часто сначала высказывается возможный вариант решения, затем происходит теоретическое обоснование, опирающееся на конкретные факты и аргументы. Интуитивное предвидение это подсознательный процесс, учитывающий еще мало проявившиеся тенденции, не прошедшие еще этап осознания и объективного восприятия нашим сознанием и социумом, поэтому результат носит магический оттенок.

На этом этапе потенциальные возможности будут выше у личности с интуитивным стилем мышления и существенным дополнением (продолжением, развитием) будет процесс сбора объективной информации доступной (известной обществу) в настоящее время, имеющей отношение к интуитивному предвидению. В этой связке хорошо работают личности с интуитивным и стратегическим мышлением. Сбор информации является эффективным приемом в деятельности сенсориков, у которых формируется четкое представление о состоянии проблемы в настоящий момент. Учет огромного количества конкретных аргументов и фактов дает сенсорикам возможность взглянуть системно, проанализировать, просчитать, а иногда прочувствовать проблему.

У личности с преобладающей интуицией процесс интуитивного предвидения будет эффективным, когда исследуется проблема с учетом малозначимых, второстепенных аргументов и фактов, когда формируются направления или осуществляется выбор объекта прогнозирования. Подсознание выступает на первый план. Выбор направления поиска происходит не осознано, с учетом еще только появляющихся признаков и тенденций. Диапазон восприятия большинства людей, живущих «сегодняшним днем» (сенсориков) такие тенденции еще не фиксирует и не включает в поле своего внимания. Процессы развития, совершенствования общества требуют

иногда определенного интуитивного прорыва, а для этого необходимы качества интуитивной личности. Выработать альтернативные варианты. Составить список вариантов. Включить свое воображение, фантазию.

В аналогичной модели эффективного подхода к решению проблемы, предлагаемой П.Д. Тигер и Б. Бэррон-Тигер [3], первичным является сенсорика. Очевидно для человека с преобладающим стратегическим стилем мышления более важным, значимым, привычным будет первичным сенсорика. Выяснить, в чем проблема. Собрать все факты вплоть до мелких подробностей и деталей. Реально смотреть на вещи. Для специфической интуиции сенсориков должно быть объективное, осознанное основание. Специфика такой интуиции заключается в том, что предвидение основывается на реальных фактах, происходит проектирование (экстраполяция) действительности на ближайшее будущее без существенных изменений.

Наше исследование процесса прогнозирования показывает, что системность и комплексность процесса прогнозирования не будет страдать от того, что будет первичным интуиция или сенсорика. Важным и определяющим комплексного подхода в прогнозировании является наличие всех обозначенных этапов и шагов.

Следующий этап это связка иррациональность – рациональность, можно обозначить как хаотичность – плановость. С одной стороны происходит произвольное выделение отдельных моментов (проявление иррациональности), их глубокая проработка, выявление всех нюансов. С другой стороны комплексная, последовательная проработка, систематизация всех возможных элементов, классификация и планирование, т.е. проявляется рациональный стиль. На этом этапе максимально должна проявиться логика рассуждений, выражением которой должен стать стратегический план дальнейших действий по реализации процесса прогнозирования в полном (комплексном, системном) объеме. Составить план по пунктам для каждого варианта. Выписать возможные последствия каждого варианта

На третьем этапе основное внимание уделяется эмоциональной составляющей процесса. Важно прочувствовать значимость всех направлений прогнозирования, всех главных и второстепенных направлений, значимость их для социума, конкретного человека и для себя. Предусмотреть последствия каждого сценария для себя и других. Сопоставить все это со своими ценностями. Уметь поставить себя на место других. Понять и поверить в возможность решения поставленной задачи. Проникнуться логикой процесса прогнозирования, понять, принять и поверить. Вера в возможность реализации должна основываться с учетом всего эмоционального спектра от чувств (страстной увлеченности) до логики (с холодным сердцем).

Завершающим этапом является этап, который условно назван нами – культура. На этом этапе определяющими являются функции интроверсии и экстраверсии. Весь ход процесса прогнозирования проходит процедуру

всестороннего внутреннего анализа – функция интроверсии. Внутреннее обсуждение, анализ проводится всей группой, участвующей в процессе прогнозирования. Осуществляется подготовка полученных результатов печатному изданию (электронный вариант), к общественной огласке (экстраверсия), к критике специалистов. Результат всего процесса прогнозирования становится достоянием культуры.

Если преобразовать (развернуть) эту структуру, эту схему, сохраняя выявленную последовательность и учитывая цикличность процесса и наличие четырех шкал, то можно получить аналогичную схему в виде окружности, циклограммы. Каждая из четырех шкал проходит через общий центр (рисунок 2).

Как правило, творческий процесс начинается с интуитивного (N) осмысления проблемы, далее сенсорика (S), когда учитываются конкретные аргументы и факты сегодняшнего дня и все, что может произойти с учетом этих аргументов и фактов. Следующий шаг будет иррациональным (P) – хаотичный или произвольный сбор информации о проблеме и возможных решениях этой проблемы, далее – рациональность (J) – планирование возможных путей реализации анализируемых вариантов решений. Пятый шаг – этика (F) – учет «человеческого фактора», насколько предлагаемое решение полезно, удобно, необходимо конкретному человеку. Далее идет логический (T) анализ появившихся на предыдущих этапах новых решений, выбор оптимального решения в существующих условиях. Затем процесс внутреннего осмысления всего процесса и полученного результата – интровертность (I). Главная забота на завершающем этапе – экстравертном (E) – активное коллективное обсуждение.

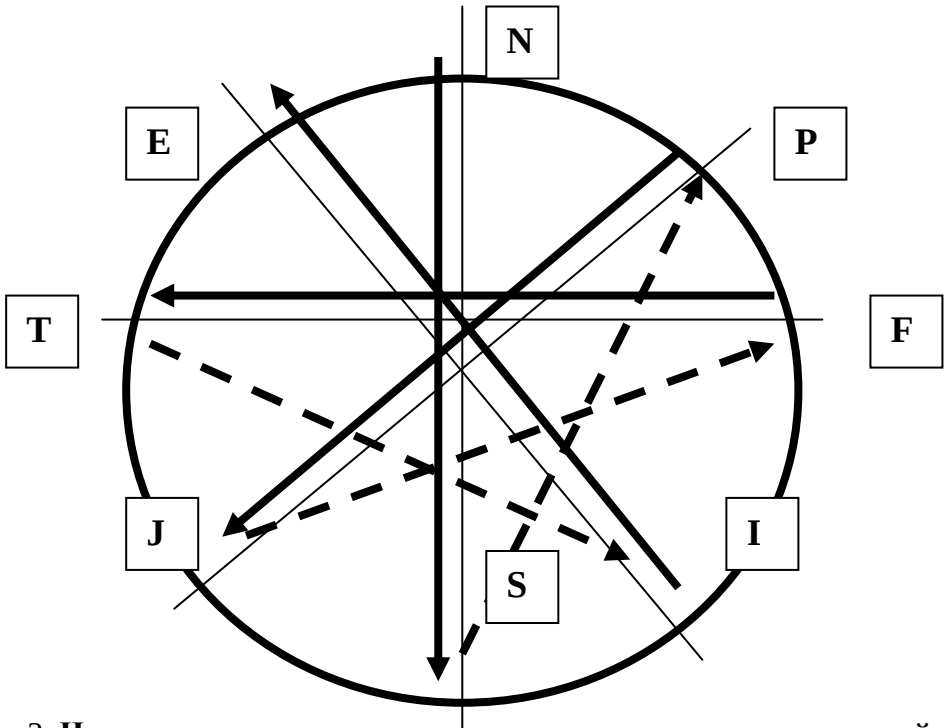

Рисунок 2. **Циклограмма системного прогнозирования педагогической ситуации**

Затем процесс переходит в новый восьми шаговый цикл. Возможны переходы и в других направлениях, но наш опыт работы говорит о том, что наиболее вероятной последовательностью рассуждений будет выше изложенная очередность. Другая последовательность, вызванная изменением местоположения психологической характеристики на оси, разительных изменений в процесс поиска решения проблемы не принесет. Определяющим и существенным является необходимость пройти все восемь шагов, это позволит выявить весь спектр возможных сценариев, провести всесторонний анализ наиболее вероятного развития событий в будущем.

Четыре этапа, которые проходит процесс прогнозирования, относится к самому процессу, а характеристики (способности или возможности по тем же четырем шкалам) каждого человека, участвующего в процессе, не всегда соответствуют тому этапу, который необходим для эффективной деятельности, и далеки от максимальных (или необходимых) значений на каждом этапе. У отдельно взятого человека обычно по каждой шкале преобладает одна из характеристик. Например, чем выше интуиция, тем ниже сенсорика, аналогично и по другим психологическим характеристикам.

Зная психологические особенности конкретного человека, его характеристику по каждой конкретной шкале, можно говорить о том, на каком этапе творческой деятельности он будет наиболее эффективен в процессе прогнозирования и каких качеств в нем не достаточно, какой психологический тип личности мог бы восполнить этот пробел. Для всестороннего рассмотрения проблемы и комплексного прогнозирования необходимы различные способности (психологические характеристики, функции). Отобразив на циклограмме характеристику конкретной личности по каждой шкале (центр окружности – 0, а крайнее положение – 100 единиц), мы получим наглядную картину наиболее вероятной эффективной творческой прогностической деятельности данной личности (рисунок 3).

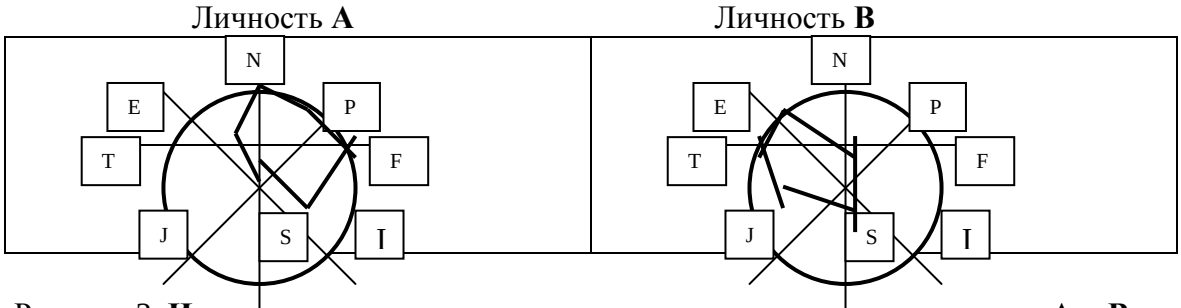

Рисунок 3. **Индивидуальна психологическая характеристика личности А и В**

Психологическая характеристика личности А наглядно показывает преобладание характеристик INFP, а у личности В – ESTJ. При совместной работе эти две личности смогут рассмотреть проблему с разных сторон. Это минимальный состав команды для системного рассмотрения ситуации, для максимально широкого поля деятельности. Если совместить две графические характеристики личности, то будет заполнено все пространство, существенно увеличивает возможности «объединенной личности». Если

процесс прогнозирования будет осуществлять одна из личностей, избежать одностороннего, однобокого подхода будет очень сложно.

Оценка психологических характеристик осуществлялась в индивидуальных и групповых беседах, визуально и по тестам В.В. Гуленко [4]. Сопоставление характеристик нескольких личностей может показать, в чем и насколько они могут быть полезны друг другу. Наглядная картина психологической характеристики дается Л.Н. Собчик [5]. Ее индивидуально-типологический опросник позволяет определить ведущую тенденцию в структуре личности конкретного индивида, которая отражает преобладающий индивидуальный стиль поведения и преобладающий тип мышления. Психодиагностический тест позволяет дать количественную оценку степени выраженности каждой индивидуально-типологической особенности. Графическое отображение результатов тестирования упрощает обработку результатов и повышает их наглядность.

Результаты проведенного исследования подтверждают один из важных аспектов формирования творческих групп. Это еще один аргумент в пользу коллективных форм творчества, коллективных форм обучения. На каждом этапе, в системном процессе прогнозирования, востребованы определенные качества личности, если на одном из этапов этих качеств у человека решающего данную проблему недостаточно, то целесообразнее использовать возможности другого человека, у которого требуемая характеристика будет выше. Естественно, что работа будет выполнена быстрее и эффективнее, если каждый будет совершать свойственную ему деятельность. Это позволяет формировать эффективно работающие творческие группы на длительный период.

Таким образом, выявленная структура взаимодействия в процессе прогнозирования педагогической ситуации показывает необходимость и реализует комплексного подхода. На каждом этапе поиска решения проблемы востребованными оказываются определенные качества, свойства и уровень развития мышления того, кто участвует в этом процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карманчиков А.И. Педагогическое прогнозирование творческой активности личности. Ижевск. – Изд. ИПК и ПРО УР, 2005. – 56 с.

2. Крегер О., Тьюсон Дж.М. Типы людей и бизнес: Как 16 типов личности определяют ваши успехи на работе: Пер. с англ. – М.: Персей, Вече, АСТ, 1995. – 560 с.

3. Тигер П., Бэррон-Тигер Б. Делай то, для чего ты рожден. Путь к успешной карьере через самопознание / Пер. с англ. Н.Б.Демченко. – М.: «АРМАДА», 1996. – 491 с.

4. Гуленко В.В. Менеджмент слаженной команды. – Новосибирск: РИПЕЛ, 1995. – 192 с.

5. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. Практическое руководство. – СПб: изд. «Речь», 2002. – 96 с.

Об авторе
Карманчиков Александр Иванович *– кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеинженерных дисциплин, ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», Институт гражданской защиты, г. Ижевск.*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Ю. Горохова

Сельские школы находятся в настоящее время на этапе реструктуризации, модернизации, что вызывает интерес исследователей прежде всего к вопросам управления сельскими педагогическими системами, отодвигая личность школьника на второй план. В данной статье предлагаются пути развития личности учащихся сельских школ, в частности такого важного свойства, как коммуникативная активность.

Ключевые слова: социализация подростка, коммуникативная активность, сельский школьник, внеучебная деятельность, организационно-педагогические условия

Изменение материальных условий жизни, условий образования, быстрое распространение компьютерной сети и других средств массовой коммуникации – все это способствует изменению форм общения, их глубины и диапазона, ставит вопрос о необходимости целенаправленного воспитания коммуникативных качеств личности, развития коммуникативной активности учащихся. Сейчас много пишут и говорят о так называемом «кризисе общения», растущей «некоммуникабельности» людей.

Особенно остро эта проблема стоит в отношении учащихся сельских школ. Замкнутый социум, дефицит общения учащихся, ограниченность доступа к культурным и образовательным услугам, более низкий, чем в среднем по стране, образовательный уровень населения в большинстве случаев негативно влияют на развитие личности сельских школьников, в частности на формирование инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе, профессиональное самоопределение и активную адаптацию на рынке труда, декларируемые «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» как

важнейшие задачи воспитания. Эффективность решения данных задач во многом зависит от активности в общении, так как общение является одним из главных факторов, влияющих на формирование и развитие личности. Только во взаимодействии с окружающими людьми происходит усвоение социального опыта в виде знаний, норм поведения, ценностей народа.

Анализ работ по проблемам сельской школы (Т.Р. Антонова, Т.В. Богданова, А.П. Божедонова, В.М. Егоров, М.П. Гурьянова, С.В. Климин, Г.М. Пикалов, В.В. Цветков, С.П. Федоров, И.М. Чередов и др.) показал, что существующие исследования охватывают широкий круг вопросов, но развитию различных видов активности учащихся, в том числе коммуникативной, не уделяется должного внимания. Вопросам формирования активности учащихся сельских школ посвящено исследование В.С. Данюшенкова по методике формирования познавательной активности учащихся сельских школ при обучении физике, однако в нем не затрагивается проблема развития коммуникативной активности школьников.

Коммуникативную активность как интегральное свойство личности изучают психологи С.А. Васюра, Д.С. Корниенко, В.И. Шмыков. Они уточняют ее структуру, исследуют стили коммуникативной активности. Проблема коммуникативной активности в педагогике рассматривается С.А. Гороховой, Т.А. Карбушевой, В.И. Наролиной, однако их труды посвящены развитию данного свойства личности студентов вузов.

Учителя сельских школ испытывают трудности в организации работы в данном направлении, так как в условиях вариативных образовательных технологий и повышения требований программы, когда приходится работать на ее выполнение, а не на развитие личности каждого школьника, а также в силу специфики сельской образовательно-воспитательной среды сложно найти адекватные средства формирования коммуникативной активности. Необходимо отметить, что остаются неразработанными педагогические условия становления данного свойства личности. Огромный потенциал в решении этой проблемы имеет, на наш взгляд, внеучебная деятельность.

Проблема организации внеучебной деятельности сельской школы, взаимодействие школы с учреждениями культуры получила развитие в той или иной степени в работах Е.Л. Булгаковой, Т.В. Тюриной и др., однако в данных исследованиях не затрагиваются вопросы развития коммуникативных качеств, активизации коммуникативной деятельности учащихся сельских школ.

В нашем понимании коммуникативная активность – это сложное интегральное свойство личности, которое выражает степень потребности в общении, проявляется в направленности на общение, взаимодействие и познание, способствует становлению личности субъектом эффективной коммуникации.

Принимая во внимание взаимосвязь коммуникативной активности с типологическими свойствами личности, специфику коммуникативной деятельности и опираясь на существующие по данной проблеме исследования, мы выделяем в структуре коммуникативной активности учащихся следующие компоненты, подлежащие развитию:

– мотивационный (потребность и интерес к коммуникативной деятельности, характер проявляемых в общении эмоций);

– когнитивный (знания о вербальных и невербальных средствах, приемах, правилах общения);

– операционный (целенаправленность общения, волевые усилия, направленные на достижение коммуникативной цели, владение вербальными и невербальными средствами и приемами общения, умение слушать, устанавливать обратную связь, сотрудничество в общении, степень самостоятельности и творчества при решении коммуникативных задач,);

– рефлексивный (умения контролировать и критически оценивать собственную коммуникативную деятельность и других).

Специфика сельской социальной среды определяет особенности коммуникации школьников и вызывает ряд проблем, обусловленных бедностью, однообразием контактов, ограниченностью социальных связей детей:

– повышенная тревожность детей, объясняемая постоянным и непосредственным воздействием учителя на одних и тех же учащихся из-за малочисленности классов, нахождением ребенка в поле зрения одних и тех же партнеров по общению;

– информационная и эмоциональная обедненность отношений детей;

– учащиеся с трудом включаются в отношения и контакты в нестандартных ситуациях;

– в новых условиях школьники предпочитают не проявлять инициативу, ждать дальнейшего развития события, рассчитывая на действия со стороны взрослых, педагогов, более опытных людей;

– став взрослыми, выпускники сельских школ имеют ограниченный набор стилей и способов взаимодействия, что затрудняет их вхождение в контакт с людьми и др.

Гуманистический подход к школьному обучению, на наш взгляд, состоит в том, чтобы помочь ребенку полно и успешно адаптироваться в современном быстро меняющемся информационном мире. Этот многосторонний процесс предполагает активную позицию индивида в овладении новыми видами деятельности и способами эффективного общения в новой социальной среде. Установление эффективных взаимоотношений в процессе коммуникативной деятельности свидетельствует об успешной адаптации и социализации подростка (М.Р. Битянова, М.Е. Зеленова, Е.В. Иванова, А.В. Ковалева, М.В. Максимова, О.В. Парфенова и др.). Задача школы в этих условиях – помочь учащимся освоить иные формы общения, от-

личные от взаимодействия и жизненного уклада на селе, активизировать их коммуникативную деятельность, постоянно повышать уровень коммуникативных знаний и умений, необходимых для успешной социализации и адаптации.

Теоретический анализ проблемы поставил перед нами задачу определения и апробации организационно-педагогических условий развития коммуникативной активности учащихся сельских школ во внеучебной деятельности: определение этапов, соответствующих логике развития коммуникативной активности как интегральной характеристики личности, и прохождение процесса развития в рамках выделенных этапов через обоснованную последовательность воздействия на взаимосвязанные компоненты коммуникативной активности сельских школьников; разработку и внедрение в воспитательный процесс школы авторских курсов, практикумов и тренингов, КТД, направленных на поэтапное развитие взаимосвязанных компонентов коммуникативной активности; создание положительно-эмоциональной стимулирующей среды, активизирующей коммуникативную деятельность сельских школьников в разнообразных видах внеучебной деятельности.

Реализуя первое из определенных нами организационно-педагогических условий, мы определили этапы формирующего эксперимента, соответствующие логике развития коммуникативной активности как интегральной характеристики личности учащихся сельских школ: мотивационный, обучающий, творческий.

Процесс развития проходил в рамках выделенных этапов через обоснованную последовательность воздействия на взаимосвязанные компоненты коммуникативной активности школьников путем реализации разработанных автором тренинга, цикла развивающих занятий, серии тематических классных часов, занятий диалектологического кружка, организации досуговых мероприятий по данному направлению воспитательной работы в школе, сельской библиотеке и доме культуры, а также применения разнообразных средств, приемов, методов и форм взаимодействия. Для педагогов, участвующих в эксперименте, был проведен спецкурс «Организация развития коммуникативной активности учащихся сельских школ».

Первый этап работы (мотивационный) способствовал созданию положительно-эмоциональной стимулирующей среды и был нацелен на формирование интереса учащихся к деятельности по развитию коммуникативной активности, развитие потребности в общении, осознание роли общения в жизни человека, роли активности личности в достижении поставленных целей, ориентировал на необходимость развития собственной коммуникативной активности, получение коммуникативных знаний и совершенствование умений, развитие навыков рефлексии и оценки своего коммуникативного поведения и окружающих.

На данном этапе проводились тренинговые занятия «Я среди людей», на которых были организованы игры эмоционально-выразительного характера, способствующие развитию сензитивной наблюдательности, прочувствованию, переживанию, «погружению» в атмосферу эмоций. Кроме того, параллельно проходило формирование рефлексивного компонента, так как каждое занятие заканчивалось рефлексией.

Также были проведены тематические классные часы о роли общения в жизни человека, библиотечный час «Мир информации», коллективные творческие дела, направленные на формирование сплоченности коллектива (классный вечер «Ты да я да мы с тобой»), проявление инициативности в общении.

Второй этап (обучающий) был направлен на формирование знаний о средствах и способах общения, перенос сформированных знаний в практическую деятельность, формирование коммуникативных умений как в стандартных, так и нестандартных ситуациях.

Достижение цели второго этапа осуществлялось через реализацию цикла развивающих занятий «Уроки общения», серии тематических классных часов «Этикет», занятий диалектологического кружка, внеклассных мероприятий («Неделя русского языка», «Танцевальный марафон», вечер отдыха с родителями «Путаница»).

На занятиях «Уроки общения» мы развивали умения учащихся получать информацию, ясно и четко излагать материал, правильно вести рассказ, объяснение, беседу, правильно формулировать вопросы, формировали навыки конструктивного взаимопонимания, невербального общения, эмпатического слушания. В конце занятий учащиеся обеспечивались коммуникативными задачами, способствующими актуализации и оценке полученных знаний.

Серия тематических классных часов «Этикет» была направлена на приобретение учащимися знаний об основных правилах поведения в различных ситуациях, что снижает напряженность в общении, особенно с незнакомыми людьми, следовательно, способствует повышению коммуникативной активности личности.

Учащиеся были включены в деятельность диалектологического кружка, задачами которого было способствовать осознанию диалектных особенностей своей речи на основе противопоставления литературного языка и диалекта, мотивировать на работу по ее совершенствованию, развивать коммуникативные умения как компонент коммуникативной активности в процессе взаимодействия на занятиях в групповых формах работы.

Третий этап (творческий) – применение коммуникативных умений в самостоятельной творческой деятельности учащихся в процессе взаимодействия во внеучебной работе, анализ учащимися собственной коммуникативной активности в различных ситуациях.

На данном этапе была организована работа дискуссионного клуба, так как дискуссионые методы являются эффективным средством по развитию коммуникативной активности, преодолению трудностей общения. Были проведены дискуссии «В жизни все нужно попробовать!», «Можем ли мы считать себя взрослыми?» и др.

По материалам работы диалектологического кружка был проведен фестиваль рекламы и поставлен спектакль. В библиотеке состоялся «Ораторский турнир». Заключительными мероприятиями данного этапа формирующего эксперимента были «Огонек», турслет «СОобщение».

Все перечисленные мероприятия позволили учащимся совершенствовать свои коммуникативные умения в различных ситуациях взаимодействия.

Третьим организационно-педагогическим условием развития коммуникативной активности учащихся сельских школ выступает положительно-эмоциональная стимулирующая среда, активизирующая коммуникативную деятельность школьников в разнообразных видах внеучебной деятельности, что предполагает стимулирование активности и развитие ее компонентов особым содержанием, представленным в окружающем учащегося пространстве в виде специально разработанных форм наглядности, создание положительной эмоциональной атмосферы, способствующей развитию инициативности и самостоятельности учащихся в общении, включение во внеклассную деятельность событий (праздников, встреч, КТД и др.), способствующих накоплению коммуникативного опыта, становлению подростков субъектами эффективной коммуникации.

В ходе проведенной опытно-экспериментальной работы была подтверждена эффективность разработанных организационно-педагогических условий развития коммуникативной активности учащихся сельских школ во внеучебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердашкевич А. Перспективы развития сельских школ // Народное образование. – 2007. – № 9. – С. 23-29.

2. Богданов С. Социокультурное пространство сельской школы // Директор школы. – 2004. – № 5. – С. 75-84.

3. Васюра С.А. Коммуникативная активность школьников подросткового возраста и ее развитие // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 3. – С. 35-52.

4. Вифлеемский А. Школа как сельский социокультурный комплекс // Народное образование – 2004. – № 10. – С. 102-111.

5. Гурьянова М. Модернизация воспитания как приоритетное направление преобразования сельской малочисленной школы // Воспитание школьников. – 2006. – № 5. – С. 13-18.

6. *Шабалин В. А. Сельская школа России в зеркале социологии // Философские науки. – 2004. – №9. – С. 143-150.*

Об авторе
Горохова Светлана Юрьевна *– специалист отдела науки и аспирантуры, НОУ ВПО «Вятский социально-экономический институт», г. Киров.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Е.Ю. Почтарева

В статье рассматривается социокультурная компетентность как интегративное психолого-педагогическое образование педагога в контексте особенностей актуальной культурной ситуации. Раскрываются психолого-педагогическая феноменология, содержательное структурное, функциональное своеобразие, рефлексивная и прогностическая природа социокультурной компетентности.

Ключевые слова: культура, компетентностный подход, социокультурная компетентность, личность педагога, самореализация.

Развитие общества продуцирует возникновение, содержательное оформление, технологическое обеспечение и динамику педагогической профессии, нацеленной на развитие личности современного человека как активного субъекта жизнедеятельности, что предполагает поиск эффективных технологий педагогического взаимодействия.

Проблема социокультурной компетентности педагога актуализируется в связи с переходом к новой гуманистической образовательной парадигме, характеризующейся созданием личностно-ориентированной образовательной системы, которая предъявляет качественно новые требования к личности педагога. Сегодня она видится как личность культурная, духовная, нравственная, гуманная, способная к работе с детьми с позиций сотрудничества, сотворчества.

Усиливается актуальность и в связи с реальным состоянием культурного развития молодежи. Развивающаяся личность находится в сложной социокультурной ситуации, поскольку испытывает влияние новых идей и ценностей, разнообразных культурных форм, стилей, направлений. В связи с этим система образования не может ограничиваться только трансляцией социокультурных норм и готового научного знания. Назначение её состоит в воспитании личности, способной ориентироваться в сложном социокуль-

турном пространстве, умеющей обрести в нем собственную систему культурных ценностей.

Современное образование отражает новый взгляд на взаимосвязь образования и культуры, которая выступает в качестве универсального механизма становления личности, стремящейся к самореализации и обладающей чувством ответственности, способной взаимодействовать на равноправной основе с окружающими, умеющей критически мыслить и ценить духовное и материальное богатство культуры.

Природа современной профессиональной деятельности учителя требует нового педагогического мышления, ценностными установками которого является приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности над стандартной учебной программой, саморазвития, самонаучения над унифицированным усвоением, «передачей» готовых знаний.

Становление новой концепции образования, отражающей ориентацию на самоактуализацию личности, профессиональные компетенции, связывается с воплощением компетентностного подхода.

В целом западные ученые сегодня под компетентностным подходом подразумевают исследование основных характеристик поведения человека, доминирующие формы активности личности, степень сформированности профессиональных навыков и умений, степень владения индивидом профессиональными качествами [3].

Отечественные исследователи, изучавшие природу компетентности человека, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер, и определяют компетентность индивида интегральное качество, проявляющееся в различных видах деятельности через реализацию знаний, умений, личностных качеств на основе ценностных ориентаций и личностных смыслов [6].

Учитывая все точки зрения на проблему, мы определим компетентность как качество личности, которое подразумевает способность действовать результативно и творчески, на основе сформированных мотивов, личностных качеств.

В том, что касается социокультурной компетентности, на наш взгляд, существующие в официальных документах определения сужают само понятие компетентности и рассматривают социокультурную компетентность достаточно ограниченно. Значительное число исследований социокультурной компетентности педагогов относится к области лингвистики и филологии, что, на наш взглядограничивает спектр исследований предметными рамками и не раскрывает психолого-педагогических аспектов общекультурной сущности этого феномена. Например, Пахотина С.В. определяет социокультурную компетентность как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для межкультурной коммуникации [4].

Опираясь на собственные исследования, мы определим понятие социокультурной компетентности следующим образом: социокультурная компетентность личности – это сложное, многомерное психолого-педагогическое образование знаний в области социальных отношений и культуры, опыта осуществления способов деятельности, опыта самостоятельной творческой деятельности.

Выделяя рефлексивную и прогностическую природу социокультурной компетентности Жукова Н.В. указывает, что социокультурная компетентность влияет на формирование критериев для рефлексии содержания контекстов социального и культурного познания, а также является одним из уровней личной культуры, который обусловлен антиципирующей структурой субъекта познания [2].

Культурный человек (по И.А. Зимней) – человек, отвечающий нормам социокультурного развития данного общества во всех формах своей деятельности [3].

Общая культура человека (по И.А. Зимней) – сложное системное образование, смыслообразующим ядром которого является отношение человека к миру, себе, к другим, труду, природе, выраженное в культуре поведения и предполагающее внутреннюю культуру, включающую в себя такт, достоинство, уважение другого, ответственность, саморегулятивность [3].

С этих позиций возможно рассматривать социокультурную компетентность как интегративное свойство личности, включающее в себя знаниевую и компетентностную обоснованность (прогностическую и рефлексивную) поведенческих актов на основе осознанно принятых решений.

Социокультурная компетентность – это важнейшая основа релевантности и успешности человека в поликультурном мире. Основными критериями оценки уровня социокультурной компетентности как в общении внутри своей группы, так и с представителями других групп, признаются соответствие поведения человека конкретной ситуации и социальному контексту в целом и определяемая этим его эффективность – достижение в процессе коммуникации желаемых результатов.

Достижение оптимального уровня социокультурной компетентности возможно через комплексное вовлечение всех сфер личности – интеллекта, мотивационных структур, поведенческих навыков и умений. Поэтому оптимальный уровень социокультурной компетентности можно определить как наличие у человека специальной системы знаний, умений и навыков, позволяющих строить позитивные отношения с различными людьми, в том числе и с непохожими на него по самым разным параметрам: этнокультурным, религиозным, расовым, социальным и мировоззренческим. Социокультурная компетентность предполагает успешное взаимодействие личности, как с членами собственной группы, так и с представителями других групп, непохожих по самым разным признакам.

Социокультурную компетентность личности закономерно рассматривать как способность реализовывать свою потребность в определенном виде деятельности, соотвествующую потребностям и направленности самой личности, её интересам и возможностям, а также условиям, предосавленным социумом и культурой.

Поэтому мы выделяем профессионально-деятельностные аспекты социокультурной компетентности педагога. Социокультурную компетентность учителя мы рассматриваем в структуре его профессионально-педагогической компетентности и определяем ее как интегративное личностно-профессиональное качество учителя, обеспечивающее его эффективное взаимодействие с учащимися, направленное на создание условий для их успешного вхождения в динамичный, поликультурный социум, самоопределения и самореализации в нём [5].

Социокультурная компетентность педагога – это способность к самостоятельному, свободному и критическому мышлению, умение оценивать ситуативные особенности окружающей действительности и находить соответствующие решения в этих ситуациях, способность к рефлексии и умение прогнозировать характер и ход изменений.

Исследование педагогической деятельности имеет давнюю традицию в психологической науке, однако, следует отметить, что существенные изменения в социокультурной среде конца XX столетия, требует нового осмысления психологических составляющих успешной деятельности учителя.

В настоящее время проблема личности учителя как субъекта педагогической деятельности, способного к саморазвитию, заняла центральное место в педагогической психологии. Личность педагога с точки зрения компетентностного подхода рассматривается с позиций интегральной индивидуальности, имплицитно обусловленной целостности, где профессиональное и личностное «Я» переплетается на основе системы ценностных ориентаций.

Общекультурные ценности образования позволяют понимать ценность личности педагога, как субъекта культуры, способного к творчеству, самосовершенствованию, преобразованию себя для решения задач усложняющейся креативной педагогической деятельности, развитию и проявлению отношений, системы смыслов, духовности, нравственности, гуманности.

С этой точки зрения психолого-педагогические основания социокультурной компетентности педагога связаны с тем, что социокультурная компетентность представляет собой интегративное личностно-профессиональное качество, в котором не менее, а, может быть, и более важную роль, чем знания, умения и навыки, играют ценностные ориентации, мотивы, качества и способности личности, ее направленность, сформированная или формирующаяся педагогическая позиция и т.д. [5].

Психолого-педагогическое содержание социокультурной компетентности педагога включает в себя ценностную, когнитивную, деятельностную составляющую.

Ценностная составляющая обусловливает:

– ориентацию личности на общекультурные ценности, которая проявляется как устойчивая внутренняя детерминанта поведения не зависимо от внешнего воздействия;

– осознание общекультурных ценностей на личностном уровне;

– осознание себя как части культуры;

– осознание ценности личности другого человека, необходимости выявления и развития его потенциала, необходимости побуждения его к самовоспитанию, к тому, чтобы стать творцом самого себя и своих обстоятельств, и как результат – осознание каждого субъекта собственной индивидуальности и неповторимости.

Когнитивная составляющая предполагает:

– широкую ориентацию в психолого-педагогической теории;

– формирование представлений об образовании как социальном явлении;

– широкую ориентацию в теоретических общепедагогических вопросах, особенностях преподавания конкретных дисциплин, возможностях образования;

– знание методических систем воспитания и обучения детей.

Деятельностная составляющая обеспечивает мотивационный и эмоционально-деятельностный компоненты и предполагает:

– устойчивый характер познавательных мотивов и активность в социальной и профессиональной познавательной деятельности, проявляется в сочетании с инициативностью, самостоятельностью, профессиональной импровизацией;

– актуализацию общих педагогических умений в творческом плане;

– проявление эмоционально-позитивное отношение к разнообразным формам педагогической деятельности и включение их в педагогическую деятельность;

– устойчивый интерес к профессионально-педагогической деятельности, уверенность в своих возможностях, стремление к самовыражению, самореализации, личностному саморазвитию, стремление к творческим достижениям.

Современный педагог, выступая активным субъектом деятельности, в процессе профессиональной деятельности вступает во взаимодействие с несколькими психологическими, педагогическими социальными (макро- и микро) реальностями, где находят воплощение и развитие психологические знания, профессионально значимые умения и личностные характеристики. Эти взаимоотношения можно обозначить как: учитель – ученик,

учитель – субъект образования и познания, учитель – предметная область, учитель – образ «Я – профессионал».

Успешность педагогической деятельности в целом обеспечивается эффективностью выделенных типов взаимодействия. Неоптимальное осуществление одного из них приводит к возникновению профессиональных деформаций личностного и поведенческого уровня, снижению эффективности образования, блокированию конструктивного личностного и профессионального развития.

Социокультурная компетентность носит надпредметный характер. Предметоцентризм, царящий и в настоящее время в образовательном процессе, является следствием дифференциации учебных предметов. Это затрудняет обретение ребенком целостно взгляда на мир, формируя фрагментарное сознание, состоящее из отдельных, часто не связанных между собой сведений. Завершив предметное обучение, ученик в лучшем случае приспособлен к продолжению такого же (предметно раздробленного) образования в вузе и практически не приспособлен к какой-либо деятельности.

Как отмечал Г.П. Щедровицкий, сущностное противоречие состоит в том, что любая наука, в том числе представленная в виде учебных дисциплин, по сути своей аналитична, в то время как любая деятельность синтетична [7].

Будучи «продуктом» предметноцентрированного образования, учителя его же в своей деятельности и воспроизводят. Такая ситуация обусловливает узкий взгляд на ученика – отношение к нему детерминируется его отношением к учебному предмету и успехами в его освоении.

В связи с этим уместно высказывание А.А. Вербицкого и О.Б. Ермаковой, по мысли, которых образовательная среда представляет собой интегративное единство пяти сред, задающих смыслообразующие контексты деятельности субъектов образовательного процесса: информационной, общекультурной, социальной, предметно-профильной и образовательной [1].

Выделенные компоненты можно обозначить как структурные элементы социокультурной компетентности, каждый из которых включает в себя частные виды компетентности, такие как: аксиологическая, коммуникативная, фасилитационная, организационно-управленческая, диагностическая, рефлексивная, прогностическая, акмеологическая, методическая и исследовательская.

Педагогическая деятельность предстает в современных психологических исследованиях как целостная и развивающаяся психологическая реальность. Социокультурная компетентность воплощена в этой реальности в таких психолого-педагогических характеристиках: позитивная Я-концепция и ценностные ориентации, умение произвольно управлять своими эмоциями, чувствами, потребностями, самочувствием, креатив-

ность, гибкость, диалогичность мышления, развитое воображение, разнообразие интересов. В этом случае позиция педагога центрирована на ученике: он не столько «дает» знания, создает условия учащихся к развитию, реализации собственной личности и личности каждого учащегося.

Следовательно, социокультурная компетентность – это интегративная характеристика, определяющая способность педагога к саморазвитию, самореализации, а не только компонент профессионализма, но и один из результатов развития и самосовершенствования специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А., Ермакова О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогика. – 2009. – № 2. – С.12-18.

2. Жукова Н.В. Роль внутреннего, кросскультурного контекста в становлении личной культуры субъекта: монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. – 212 с.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М. : Логос, 2007. – 256 с.

4. Пахотина С.В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза (на примере факультета физической культуры): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Ишим, 2007. – 205 с.

5. Саволайнен Г.С. Социокультурная компетентность как стратегия подготовки учителя к социокультурному взаимодействию в образовательном процессе. Вест. Красноярского гос ун-та. Серия «Гуманитарные науки». – 2006. № 3. – С. 32-45.

6. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб. : Питер, 2002. – 186 с.

7. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М. : Педагогика, 1995. – 197 с.

Об авторе

Почтарева Елена Юрьевна *– старший преподаватель, ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования», г. Екатеринбург.*

ИННОВАЦИОННЫЙ ХАРАКТЕР МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Т.В. Соловьева

Рассматривается в хронологической последовательности процесс развития, совершенствования понятия «методическая система обучения» в исследованиях ученых, в результате которого методическая система приобретает инновационный характер.

Ключевые слова: методическая система обучения (МСО); структура, компоненты, модернизация МСО

Инновационные процессы, происходящие в обществе, науке и производстве, создают предпосылки к конкретным преобразованиям в системе высшего образования и, в свою очередь, требуют пересмотра и поиска новых подходов, способствующих профессиональной подготовке будущих специалистов, а также их личностному росту.

Методическая система обучения (МСО) студентов в этом плане является, на наш взгляд, той структурой, в которой должны формироваться, развиваться новые качества личности, востребованные современным социально-экономическим этапом развития общества.

Результаты анализа психолого-педагогических исследований, посвященных вопросам обучения, позволяют отметить неоднозначность трактовки понятия МСО. Термин «методическая система обучения» появился лишь во второй половине XX века, однако процесс становления предметных методик как самостоятельных научных областей имел длительный путь развития.

Методическая система обучения предмету впервые (в 1975 году) вводится А. М. Пышкало: «*методическая система являет собой структуру, компонентами которой являются цели обучения, содержание обучения, методы обучения, формы и средства обучения*» [9, 7]. Таким образом, по А. М. Пышкало любая теоретическая модель системы обучения может быть описана пятью иерархически взаимосвязанными элементами: целями, обусловленными социальным заказом, содержанием, определяемым действующими стандартами и программами для конкретной специальности, методами, организационными формами и средствами обучения. *Функционирование методической системы (МС*) согласно А.М. Пышкало *подчинено закономерностям, связанным с внутренним строением самой системы*, когда изменение одной или нескольких ее компонентов влечет изменение всей системы, *и закономерностям, связанным с внешними связями системы, определяемыми тем, что «МС функционирует на определенном социальном и культурном фоне»* [9, 12].

Понимание МСО как *совокупности иерархически связанных компонент: целей содержания, методов, форм и средств обучения*, представленные в исследованиях Ю.С. Брановского (1996), Н.В. Кузьминой (1980), М.В. Швецкого (1994), Н.Л. Стефановой (1996), И.М. Дудиной (1997), Г.И. Саранцева (2001), поддерживается в работах Н.И. (Рыжовой 2000), Е.В. Данильчук (2003), Т.К. Смыковской (2006) и других. В то же время необходимо отметить расширение содержательного и структурного наполнения понятия МСО. В частности, Кузьмина Н.В. в МСО включает такие же компоненты, что и в педагогическую (цель, содержание, методы и средства обучения, организационные формы учебного процесса), отмечает иерархическую взаимосвязь педагогической, дидактической и методической систем и выделяет методическую функцию каждого элемента методической системы [7].

Пятикомпонентную структуру МСО Н.Л. Стефанова дополняет компонентой – *планируемые результаты обучения*. Аналогичную точку зрения высказывает И.М. Дудина МСО в исследованиях ученого представляется системой пяти взаимосвязанных элементов: *целевого; содержательного; операционно-деятельного* (методы, формы и средства обучения); *контрольно-регулировочного* (контроль преподавателя за ходом решения поставленных задач обучения и самоконтроль обучаемых за правильностью выполнения учебных операций); *оценочно-результативного* (оценка педагогами и самооценка обучаемыми достигнутых в процессе обучения результатов, установления соответствия их поставленным задачам обучения, выявление причин обнаруживаемых отклонений, постановка новых задач обучения) [4].

Важные особенности МСО отмечены О.Н. Пономаревой: взаимосвязанные компоненты МСО характеризуют в наиболее общем виде все составляющие собственно педагогической деятельности в определенных социальных условиях. Отсюда следует, что *фактором модернизации МСО является изменение социальных условий*.

В.В. Краевский понятие «методическая система обучения» определяет как *целостную модель педагогической деятельности*, которая конкретизируется в проекте педагогической деятельности учителя [6, 57-58].

Могилев А.В. (1999) в своих работах предлагает пути совершенствования, развития МСО информатике. Автор отмечает, что модель А.М. Пышкало была хороша в условиях строгой регламентации обучения, а также стабильности учебных предметов, их полной методической обеспеченности. И далее поясняет: «В современных условиях значительной дифференциации школ по целям и условиям обучения, по запросам контингента учащихся и подготовленности преподавателей, а также применительно к такому нестабильному, быстро развивающемуся предмету как информатика концепция методической системы обучения в прежнем виде уже неадекватна ситуации в методике обучения информатике и требует развития» [8]. Для решения данной задачи ученый обоснованно изменяет структурные связи между компонентами МСО информатике, подчеркивая: «… введенные А.М. Пышкало компоненты методической системы обучения находятся, если говорить об информатике, в специфических отношениях, далеких от иерархического подчинения сверху вниз: цели обучения – содержание – методы – организационные формы – средства обучения» [8]. Созданная А.В. Могилевым концептуальная модель методической системы обучения информатике содержит «непростые отношения», «двойственное взаимодействие» между некоторыми ее компонентами: целями обучения и содержанием, средствами обучения, а также методами обучения. Автор старается установить оптимальные связи и отношения всех компонентов методической системы обучения информатике с целью их обоснованного, рационального функционирования и развития.

Г.И. Саранцев также, как и А.В. Могилев считает, что методическая система обучения, разработанная А.М. Пышкало, в современных условиях не адекватна комплексу задач обучения и воспитания. Сегодня «в центре внимания – ученик, его саморазвитие, поэтому ныне к исходным положениям, определяющим специфику методической системы обучения математике, следует отнести структуру личности, закономерности ее развития» [10, 10]. Таким образом, автор вполне справедливо, на наш взгляд, вносит в компонентный состав МСО *структуру личности*, *индивидуальность учащегося.* Однако нельзя умалять достоинство работы А.М. Пышкало, в которой, обобщив методику обучения конкретному предмету, он сформулировал четкое представление о понятии «методическая система обучения». Автор заложил основу, которая очень органично вписывалась в педагогическую практику обучения того времени, а сегодня позволяет нам, используя возможности новой информационно-образовательной среды, изменять и совершенствовать методическую систему обучения любому предмету.

Точку зрения Г.И. Саранцева разделяет И.В. Сартаков. Совершенствование МСО информатике он также видит в дополнении традиционной методической системы, введенной А.М. Пышкало, еще одним компонентом, влияющим на содержание всех остальных,– *личностным*, моделью целостной структуры личности [11]. Автор обосновывает это потребностью в качественном переосмыслении традиционной (пятиэлементной) МСО с позиций гуманитаризации образования. Таким образом, по И.В. Сартакову методическая система обучения информатике включает в себя следующие элементы: *целостную структуру личности, цели, содержание, методы, формы и средства обучения (в том числе нормативные документы, учебники, учебные пособия, методические рекомендации), готовность преподавателя* [11].

Методическую систему формирования информационной культуры будущего педагога как ключевой компетентности в информационном обществе разработала и построила Е.В. Данильчук. Модель её методической системы «определяет совокупность взаимосвязанных компонентов (*целей, содержания, методов, средств, организационных форм и управления*), необходимых и достаточных для создания целенаправленного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, ориентированного на формирование информационной культуры будущего педагога…» [3]. Модернизация МСО, предложенная Е.В. Данильчук, привносит в структуру МСО *управленческий* компонент.

Ряд исследователей (Т.А. Бороненко, И.Б. Готская, В.М Жучков, Л.В. Шелехова) не включают в структуру МСО цель и тем самым определяют другой класс методических систем.

Например, Т.А. Бороненко (1997) предлагает модель проектирования и реализации МСО информатике. Цели обучения она выносит за рамки ме-

тодической системы, не исключая их влияние на МСО, и добавляет к компонентам системы ожидаемые *результаты обучения*. Соглашаясь с мнением В.В. Краевского, автор добавляет: «данная система обучения отражает целостную модель педагогической деятельности и выступает в качестве методологии» [1, 5]. Ее модель отличается наличием элементов технологического характера: технологии отбора содержания обучения; технологии отбора методов, форм и средств обучения; технологии установления связей между элементами.

Как один из вариантов развития методической системы обучения информатике предложен И.Б. Готской. Автор в своей работе [2] категорию «методическая система обучения» трактует с позиции системного и маркетингового подходов. *Под методической системой обучения учебной дисциплине понимается совокупность взаимосвязанных элементов – содержания, форм, методов и средств учебной деятельности, направленную на удовлетворение социально-индивидуальных, корпоративно-индивидуальных, и индивидуальных потребностей в знаниях, умениях и навыках по учебной дисциплине индивидуумов при диалектическом взаимодействии субъектов образовательного процесса.* При этом *потребности* выделяются автором как причинный системообразующий фактор формирования МСО, а *цель* как – системоформирующий. Процесс зарождения и эволюции МСО в исследовании И.Б. Готской включает несколько этапов:

1) первоначально МСО учебного предмета зарождается как *ментальная система* и ее носителем является человек-педагог;

2) будучи отраженной и закрепленной в знаковой форме (документах), МСО учебного предмета эволюционно преобразуется в *знаковую закрытую систему*, которая, с одной стороны, входит в качестве элемента (подсистемы низкого иерархичного уровня) в состав образовательной системы, а с другой – является идеальной моделью ожидаемого результата и формирует обобщенную цель в рамках образовательного процесса;

3) в процессе «оживления» и в ходе диалектического взаимодействия, МСО учебного предмета эволюционно преобразуется в систему более высокого иерархичного уровня – *образовательную систему* [2]. На этом этапе, как подчеркивает И.Б. Готская, преобразованная *МСО вновь становится открытой* и в процессе диалектического взаимодействия в нее могут вноситься изменения, как в содержание элементов, так и во взаимосвязи между ними. В этом смысле МСО можно рассматривать как *динамическую систему*.

Точку зрения И.Б. Готской в понимании МСО поддерживают В.М. Жучков и Л.В. Шелехова. По мнению В.М. Жучкова проект методической системы обучения – это *информационная модель, в которой, в документированной форме представлены и описаны, во-первых, все взаимосвязанные элементы: содержание, формы, методы, средства учебной деятельности, во-вторых, сформулированы требования к организации*

учебного процесса [5]. При этом отбор элементов обусловлен потребностями обучаемых в ЗУНах. Именно потребности являются причинным фактором формирования МСО и должны быть представлены в следующих документах: утвержденной программе курса, отражающей элемент МСО – содержание; календарно-тематическом плане, в котором представлены выбранные формы, средства и методы обучения; учебно-методическом сопровождении (лабораторные работы и методические рекомендации, задания для самоконтроля и контроля знаний и т.д.) [5].

В суждениях Л.В. Шелеховой отмечено: «… в МСО цель не может находиться среди элементов системы. Ибо внесение цели как элемента МСО требует присутствия субъектов учебного процесса (или как минимум одного субъекта – обучаемого), что автоматически переводит МСО в другое качество – на более высокий иерархический уровень, а именно – уровень собственно образовательной или педагогической системы» [12]. Таким образом, автор разделяет позицию Готской И.Б. в понимании категории МСО, уточняя данное понятие: «Под методической системой обучения (МСО) учебной дисциплине будем понимать *совокупность взаимосвязанных элементов – содержательно-структурного, процессуального, методико-технологического, критериального, направленную на удовлетворение социально-индивидуальных, корпоративно-индивидуальных и индивидуальных потребностей в знаниях, умениях и навыках по учебной дисциплине индивидуумов или групп индивидуумов при диалектическом взаимодействии субъектов образовательного процесса*» [12].

На основе анализа научно-методического материала следует отметить, что многие исследователи (Т.А. Бороненко, И.Б. Готская, Е.В. Данильчук, В.М. Жучков, А.В. Могилев, Г.И. Саранцев, И.В. Сартаков и др.) совершенствование МСО предмету видят в расширении её компонентного состава, в изменении связей между элементами системы. Проведенное исследование показывает, как постепенно, в динамике развития социокультурной среды видоизменяется структура МСО, уточняется содержание её компонентов, а также само понятие МСО. Со временем *МСО приобретает гуманистическую, профессиональную направленность* – утверждение ценности личности, становление субъектной позиции обучаемого, осознание его личного опыта, удовлетворение потребностей, ориентация на достижение результата обучения – формирование востребованных профессиональных и универсальных компетенций. В этом, на наш взгляд, проявляется инновационный характер МСО.

Напомним, что в XX веке сфера образования во всем мире занималась передачей из поколения в поколение нацеленных на быструю отдачу знаний, умений и навыков. На современном этапе развития общества необходимо предоставлять обучающимся возможность размышлять, уметь самостоятельно приобретать и оценивать знания, принимать обоснованные решения, опираясь на личный и чужой опыт, на исследовательскую деятель-

ность в процессе обучения. Существующая традиционная система обучения, в основе которой преобладает репродуктивная деятельность, вступает в противоречие с необходимостью вдумчивого отношения к процессу познания, к возможности разрешить проблему разными способами, собрать для этого нужный материал из различных прикладных сфер и т.д. Для того чтобы разрешить это противоречие, необходимо в МСО любому предмету использовать современные педагогические технологии, адекватные указанной концепции обучения – *концепции личностно-ориентированного подхода* к профессиональной подготовке специалиста, *концепции, базирующейся на методах проблемного обучения*, *модульно-рейтинговом* и *компетентностном подходах.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бороненко Т.А. Методика обучения информатике (теоретические основы): учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – 99 с.

2. Готская И.Б. Маркетинговое проектирование методической системы обучения информатике студентов педвузов: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 114 с.

3. Данильчук Е.В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: Автореф. дисс. доктора пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения математике. – М., 2003. – 15 с.

4. Дудина И.М. Методическая система обучения основам логического программирования в профессиональном образовании учителей информатики Дисс. к. п. наук: спец. 13.00.08. – Тольятти, 1997. – 168 с.

5. Жучков В.М. Теоретические основы концепции предметной области «Технология» для педагогических вузов: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 130 с.

6. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. – Самара: Изд-во СГПИ, 1994. – 162 с.

7. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.

8. Могилев А.В. Модели процесса обучения младших школьников по курсу «Информатика и ИКТ» нового поколения / [Электронный ресурс]: ИТО-РОИ-2009. Режим доступа: http://ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2009_10_27.html

9. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: Авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание док. пед. наук. М.: Академия пед. наук СССР, 1975. 60 с.

10. Саранцев Г.И. Методология методики обучения математике. – Саранск: Красный Октябрь, 2001. – 144 с.

11. Сартаков И. В. Совершенствование методической системы обучения информатике // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://totem.edu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=349&Itemid=28, 20.02.2008

12. Шелехова Л.В. К вопросу о методической системе обучения // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2005.3/176/shelehova2005_3.pdf, 2005.

Об авторе
Соловьева Татьяна Владимировна *– старший преподаватель кафедры «Прикладная информатика и экономика», Хакасский технический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Абакан, Республика Хакасия.*

ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.М. Миняева

В статье обосновывается необходимость актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента в целях подготовки конкурентоспособного профессионала, самоорганизующейся и саморазвивающейся личности. Раскрыты философские, социокультурные и психолого-педагогические предпосылки обозначенного инновационного процесса. Выделен деятельностно-компетентностный подход как методологическая основа и теоретический регулятив исследуемой проблемы, описаны основные этапы опытно-экспериментальной работы и выделены её промежуточные этапы

Ключевые слова: ресурс, самообразовательная деятельность, ресурс самообразовательной деятельности, актуализация ресурса самообразовательной деятельности.

Высшее профессиональное образование сегодня наиболее выгодная сфера приложения капитала, приоритетная область в инвестиционной политике государства. Ориентация на требования рынка труда, развитие Болонского процесса привели высшую школу к разработке и внедрению стандартов третьего поколения, направленных на активную самообразовательную деятельность студента. Жесткая профессиональная конкуренция требует от личности постоянного пополнения знаний, совершенствования умений самообразовательной деятельности, необходимых в организации образования по типу «обучение на протяжении жизни» (life long learning), постепенно становящейся неотъемлемой компонентой его образа жизни [2]. Императивом образовательной революции становится переход от человека-средства к человеку-цели. Человек уже не может адаптироваться, не участвуя в инновационных процессах, направленных на самоизменение на базе непрерывной самообразовательной деятельности. Это становится возможным в процессе актуализации самообразовательной деятельности студента.

Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента представляет собой глобальную проблему, которая волнует педагогов-исследователей России [3, 4]. Самообразовательная деятельность – это такая деятельность, в которой субъект выдвигает перед собой цель на самосовершенствование личностных позиций, мотивов саморазвития, ориентаций на ценности, содержание которых соответствует умениям субъекта. Самообразовательная деятельность студента с позиций деятельностно-компетентностного подхода проявляется как его способность в различных формах: высокая степень умений, способ личностной самореализации; некий итог саморазвития личности, форма проявления индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности.

В рамках эксперимента в высшем профессиональном образовании отрабатывались модели самоопределения, самообразования, саморазвития выпускника высшей профессиональной школы (г. Новосибирск, г. Оренбург). С середины 1990-х годов опыт педагогического сопровождения самообразовательной деятельности обучающихся стал применяться в средних школах, в начальном, среднем и высшем профессиональном образовании [1]. В данном направлении много лет действуют образовательные учреждения, входящие в состав ассоциаций крупнейших российских вузов и исследовательских учреждений: Московского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного университета, Бауманского государственного университета, Оренбургского государственного университета. Однако публикации и практика такого рода затрагивают вопрос актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента либо односторонне, либо – в аспекте социально-экономических реалий, предшествующих периодов развития страны.

Ресурс самообразовательной деятельности понимается нами как сложная педагогическая система, представляющая собой заложенные в нем научно-методические, научно-исследовательские, теоретико-прикладные базы информации о культуре и способах деятельности субъекта образования. Мы предполагаем, что актуализация ресурса самообразовательной деятельности или перевод потенциальных возможностей студента (латентно скрытых) в явные, действительные способности самообразования происходит, если:

− выявлены общественно-исторические предпосылки как основа актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента в российском двухуровневом высшем профессиональном образовании;

− определены сущность, структура, содержание понятия «ресурс самообразовательной деятельности» и его функции в условиях двухуровневого высшего профессионального образования;

– обоснованы системный и деятельностно-компетентностный подходы как методологические регулятивы актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента;

– разработана деятельностно-компетентностная концепция, сконструирована модель актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента, основанная на идее динамического равновесия и взаимодополнения, определяющих её теорий и положений и выступает праксиологической основой разработки гуманитарных педагогических технологий.

Сконструированная нами деятельностно-компетентностная модель актуализации ресурса самообразовательной деятельности включает структурно-логическую и процессуальную части, представляя стратегию и тактику процесса, отражающего объективные потребности общества в актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента и возможности вуза в их удовлетворении.

Данная модель отражает образовательный процесс, интегрирующий цель (студент как субъект культуры), содержание (научное, нормативное, методическое обеспечение) и технологию обучения, включающую методы, формы, средства обучения, деятельность преподавателя и студента.

Успешную реализацию модели обеспечивает комплекс организационно-педагогических условий:

– гуманитарные педагогические технологии (информационно-коммуникативные и модульно-рейтинговые);

– культуросамообразовательная среда вуза как совокупность материально-предметных, организационно-управленческих и личностных отношений, возникающих между учебным заведением и его субъектами в процессе актуализации интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных и творческих возможностей, используемых в самостоятельном изучении, поиске информации;

– обучающая инновационная программа «Теоретико-методические основы актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента».

Апробирование авторской программы проходило на базе Оренбургского государственного университета.

Данные условия были проверены в ходе экспериментального исследования. В задачи констатирующего эксперимента входило: определение уровня сформированности самообразовательной компетентности (знания о самообразовательной деятельности, умения, ценности, опыт), содержательного компонента, который обеспечивал развитие у студентов самообразовательной компетентности, опыта практической деятельности. Этот компонент выполнял обучающую (приобретение знаний и умений), воспитательную (формирование качеств личности значимых для самообразовательной деятельности), организационную и объяснительно-иллюстративную функции. Нами была проведена диагностика в соответствии с выявленными критериями на основе модифицированных методик В.В. Бойко, В.В. Князевой, А.К. Марковой, К. Роджерса, портфолио достижений. В пилотажном исследовании приняло участие 500 студентов 1-5 курсов Орен-

бургского государственного университета, Акбулакского филиала Оренбургского государственного университета, Оренбургского государственного педагогического университета, Бугурусланского филиала Оренбургского государственного университета, Бузулукского гуманитарно-технологического института (филиала ОГУ). Исследование показало, что в вузах существует образовательный капитал, в который входят педагоги, студенты, научно-методическое обеспечение, научно-техническая база. Но он ещё не стал ресурсом самообразовательной деятельности студента, так как цель самообразовательной деятельности не была актуализирована.

Задачи формирующего (преобразующего) эксперимента были решены в соответствии с целью исследования – апробации деятельностно-компетентностной модели актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента. Формирующий эксперимент осуществлялся в условиях непрерывного образовательного процесса, то есть носил естественный характер. Данный этап был направлен на реализацию технологического компонента модели, выполнял ориентирующую функцию и состоял из взаимосвязанных уровней: управленческого (уровень администрации), педагогического (уровень преподавателя), личностного (уровень студента).

Оценочный компонент, выполняя мониторинговую функцию, обеспечивал установление обратной связи преподавателя со студентами и получение информации об уровнях сформированности самообразовательной компетентности студента (мотивационно-ценностный, информационный, деятельностный). Методами реализации данного компонента выступали самооценка, взаимооценка, а также экспертная оценка и тестирование.

Нами выявлена положительная динамика сформированности самообразовательной компетентности студента. Промежуточные результаты подверглись математической обработке, но главные результаты мы отслеживаем по портфолио достижений студентов.

В ходе актуализации ресурса самообразовательной деятельности у студентов экспериментальных групп формировались умения самообразовательной деятельности:

– планировать самостоятельную работу;

– использовать современный справочно-библиографический аппарат, библиотечные и источниковедческие справочники, в том числе и компьютерные банки данных;

– пользоваться методикой партитурного (ознакомительного) чтения и скорочтения;

– составлять рефераты и обзоры по различным информационным материалам;

– составлять планы, конспекты и тексты публичных выступлений;

– осуществлять самоконтроль за работой, объективно оценивать результат;

– распознавать и идентифицировать проблемы (относить к определенному классу задач);

– пользоваться основами гигиены умственного труда, необходимой для повышения эффективности самообразовательной деятельности. Данные умения составляют основу самообразовательной компетентности. В анкетах студенты экспериментальных групп выражали собственное отношение к самообразовательной деятельности.

У студентов возникла уверенность при отборе и применении научного знания, основанная на личном опыте, самостоятельно выработанная система применения знаний в новых ситуациях. Существенные качественные изменения в личности студента такие, как:

– устойчивая мотивация к самообразовательной деятельности (самоактуализация, субъективный контроль, личностная самореализация);

– адекватная самооценка и готовность к самообразовательной деятельности.

Таким образом, ресурс самообразовательной деятельности выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, его нельзя актуализировать, дав студенту учебное задание или включив его «в деятельность», он должен пройти через последовательность ситуаций, близких к реальности и требующих от него все более компетентных действий, оценок, рефлексии приобретаемого опыта. Следовательно, природа актуализации ресурса самообразовательной деятельности такова, что она является процессом самообучения и саморазвития студента, причем не столько «технологического», сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личностного опыта. При этом профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей самообразовательной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: Учеб.пособие для вузов. – М: Высшая школа, 1986. – 126 с.

2. Корвяков В.А. Формирование самообразовательной деятельности студента: монография. – М.: Университетская книга, 2006. – 140 с.

3. Соколова Л.Б. Культурологическое содержание педагогической деятельности: монография. – Саратов, 2007. – 172 с.

4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

Об авторе

Миняева Наталья Михайловна *– кандидат педагогических наук, доцент, директор, Акбулакский филиал ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», п. Акбулак, Оренбургская область.*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ: СУЩНОСТЬ И ДИНАМИКА ЕЁ РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Н.А. Аксёнова

В статье раскрывается психологическое содержание компонентов структуры исследовательской компетентности студентов-историков. Выявлены особенности её развития на последовательных этапах обучения студентов-историков, определена роль исследовательской деятельности в становлении структуры исследовательской компетентности.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, когнитивный компонент, метакогнитивный компонент, ценностно-смысловой компонент исследовательской компетентности

В современных условиях исследовательская деятельность выступает как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Анализ сущности исследовательской деятельности неразрывно связан с развитием интеллекта, способности саморегуляции деятельности, совершенствованием ценностно-смысловых позиций и т.д. (А.В. Леонтович [2], А.С. Обухов [3]; А.И. Савенков [6] и др.). Это обусловливает потребность в изучении развития исследовательской компетентности студентов на последовательных этапах обучения в вузе.

Опираясь на представления ряда учёных считающих, что компетентность возникает в ходе освоения соответствующей предметной деятельности, что и делает последнюю одним из важнейших базисных компонентов данного качества [4, 55], раскроем специфику развития исследовательской компетентности у студентов-историков.

Специфика исторического исследования заключается не в последовательности, а в содержании его этапов. Постановка исторических проблем, выбор тем исследования, во-многом, зависят от историка, но они должны быть «релевантны для исторического изучения» [1, 13-15]. Известные проблемы могут быть подняты заново, учитывая изменения политических режимов, появление новых методов обработки исторической информации, рассекречивание архивных данных и т.п. Поиск вариантов решения исследовательских проблем зависит от наличия исторических источников, их доступности, степени сохранности и т.п.

В процессе профессиональной подготовки студентов-историков сохраняются основные этапы исследовательской деятельности, тем не менее,

они носят учебно-профессиональный характер. Это связано с тем, что целью исследовательской работы является не только научный результат, но и сам процесс, развивающий исследовательские способности студентов. К примеру, при выдвижении исторической проблемы (противоречия) студенты, как правило, не претендуют на исключительную научную новизну исследования, разработку фундаментальной теории по предмету исследования, стремясь сосредоточиться на отдельных аспектах изучаемой проблемы. На последовательных этапах обучения в вузе изменяется роль студентов в определении и постановке исторических проблем исследования. Если на начальном этапе обучения выбор исторической проблемы, как правило, зависит от преподавателей, то на последующих этапах обучения он связан с зарождающимися научными интересами студентов, отражая их амбиции и готовность к проведению самостоятельного исследования.

В процесс сбора исторических фактов студенты чаще всего опираются на доступные и известные исторические тексты (тексты исторических источников и тексты профессиональных историков), привлекая также учебные пособия. Если ученые склонны проводить критику используемых текстов исторических источников, вовлекать в исследовательский оборот ранее не востребованные источники, то студенты, как правило, воспринимает исторически тексты менее критично, концентрируясь на их адекватном понимании и интерпретации. Как правило, на завершающих этапах образовательной подготовки студенты при написании дипломной работы стремятся ввести в научный оборот исторические источники, находящиеся в архивах и фондах, сталкиваясь с необходимостью критики источников и определением их роли в раскрытии исторического противоречия. Однако, возможности использования исторических источников (в неадаптированном варианте) ограничены, в большинстве случаев, тематикой исследования и хронологическим периодом [5].

При создании собственного письменного текста (реферата, курсовой, дипломной работы и т.п.) студенты-историки опираются на доступные исторические факты, выстраивая ограниченную картину исторической реальности (эмпирическое описание). Вместе с тем, на последовательных этапах обучения в вузе студенты-историки как учёные-исследователи будут ориентироваться не только на полученные эмпирические обобщения, но и на их сопряжённость с действием исторических закономерностей.

Структура исследовательской компетентности студентов-историков может быть раскрыта посредством когнитивного, метакогнитивного и ценностно-смыслового компонентов.

Когнитивный компонент включает систему знаний об исторических периодах, персоналиях, событиях, закономерностях, усвоение которых обеспечивает формирование научной картины исторической реальности. Когнитивный компонент характеризуется особым типом организации предметно-специфических знаний.

Метакогнитивный компонент исследовательской компетентности студента-историка определяет контекст, в котором будет задействован когнитивный компонент. Для истории недостаточно, «чтобы факты располагались в хронологическом порядке; необходимо влияние одних фактов на другие. Это влияние пролегает через сознание действующих лиц, актуализируя у исследователя избирательные процессы переработки информации», развивая профессиональную рефлексию [7, 113]. Самое трудное в ремесле историка отмечает А. Про, «определить для каждой объективной возможности соответствующую ей степень вероятности, которой и будет определяться иерархия причин… Иногда речь идет о том, чему научила историка его жизнь и что он открыл для себя в результате своей собственной социальной практики; иногда он опирается на достижения истории и социологии. В любом случае он руководствуется прецедентами и мобилизует свои многочисленные познания, а не просто ведом каким-то «нюхом» хитрой ищейки» [7, 45-50]. Выделим в составе метакогнитивного компонента: а) оперативную избирательную регуляцию процесса переработки информации на субсознательном уровне, привлечение понятий разной степени обобщенности при построении суждений; б) способность индивида произвольно управлять своей интеллектуальной деятельностью (распознавать наличие проблемы, отслеживать ход интеллектуального поиска, контролировать свои действия с учетом обратной связи; в) рост рефлексивных знаний; г) метакогнитивную осведомленность (знание своих интеллектуальных особенностей, а также способность анализировать и обобщать свой опыт) и т.д. [8].

Для студентов-историков содержание метакогнитивного компонента будет определяться характером исследовательской деятельности. Как правило, на младших курсах студенты-историки часто действует в заданных условиях (поставлена историческая проблема, определён метод исследования, обозначена литература). В данном случае актуализируются его способности к регуляции исследовательской деятельности, прогнозированию; проявляется профессиональная рефлексия. На старших курсах выбор направления исследовательской деятельности больше зависит от студента и определяется его возможностями управлять развитием исследовательской деятельности. В условиях неопределённости актуализируются способности самоуправления исследовательской деятельностью, т.е. самостоятельный выбор исходного направления исследования, происходит развитие профессиональной рефлексии. Как ни важно для начинающего историка знание исторических источников, дающее объективную картину прошлого в его «самодостаточности» (А.Я. Гуревич), оно не может заменить понимание того, «в чём его ценность для настоящего и будущего» [5]. Таким образом, в составе метакогнитивного компонента студентов-историков мы рассматриваем способность самоуправления исследовательской деятельностью, глубину и адекватность профессиональной рефлексии.

Особенностями субъективной позиции историка опосредован *ценностно-смысловой компонент компетентности*, включающий в себя: 1) ценностно-смысловые позиции; 2) профессионально-релевантные мотивы.

В процессе образовательной подготовки студентов-историков происходит понимание многообразия ценностей и смыслов исторического исследования. Некоторых студентов могут привлекать историографические изыскания; другие займутся поиском ведущей идеи истории, возвышающейся над текучестью, незавершённостью доступного эмпирического материала; третьи обратятся к изучению частных проблем исторических периодов. В контексте избранного направления исследования ценностно-смысловые позиции конкретизируются: появляется представление о значении проводимого исследования, о содержании разделяемых принципов и методов исследования, о роли историка в выборе и интерпретации исторических фактов, о последствиях «фальсификации» результатов исследования, о социальной ответственности ученого и т.п. В итоге, складывается иерархия ценностно-смысловых позиций по отношению к самому исследованию и роли исследователя в нём, открытая к появлению и локализации новых смыслов. Осознаются принципы, отвергаемые в научном сообществе: выдвижение необоснованных суждений, сокрытие источников, противоречащих выдвигаемому взгляду на проблему, фальсификация промежуточных или итоговых результатов исследования, признание истинными утверждений, полученных на заведомо ограниченных источниках или добытых путём весьма поверхностного анализа; нарушение авторских прав, плагиат и т.п.

Профессионально-релевантные мотивы определяют готовность студента пребывать в особой позиции постижения исторической реальности: вовлеченность в исследовательскую деятельность, активность (инициативность) в ней, удовлетворённость собой и своим результатом. Преобладают внутренние мотивы, связанные с потребностью в самореализации.

Исследовательская компетентность студентов-историков выступает как их способность к организации и проведению исторического исследования, осознанному и ответственному выделению направлений исследования, реконструированию исторического прошлого на основе обработки исторических текстов и созданию собственного текста, отражающего самостоятельную позицию исследователя в освещении изучаемой исторической реальности.

Исследовательская компетентность студентов-историков складывается в течение всего периода обучения в вузе. Мы исходили из предположения, что уровни развития и характер взаимодействия когнитивного, метакогнитивного, ценностно-смысловового компонентов структуры исследовательской компетентности у студентов-историков будут изменяться на последовательных этапах обучения в процессе овладения содержанием исследовательской деятельности и способами решения задач.

Определился состав экспериментальной выборки: студенты 2-5 курсов исторического факультета, причем испытуемые каждой образовательно-возрастной группы уже имели опыт исследовательской деятельности. В каждой группе испытуемых (35 человек) было приблизительно одинаковое соотношение юношей и девушек (40% и 60% соответственно). Все группы отличались преобладанием среднего уровня академической успешности (в отношении исторических дисциплин). Условия образовательного процесса для всех групп испытуемых оставались стабильными.

Следующим шагом стал подбор диагностических методик для изучения структуры и критериев проявления исследовательской компетентности, как отражающих результаты выполнения профессионально значимых задач исторического исследования («обоснованность исторической аргументации», «умение провести историографический анализ»), так и процессуальные характеристики исследовательской деятельности («организованность», «устойчивость ценностно-смысловой позиции»). Принципиальным моментом является их взаимодополняющий характер.

Для оценки когнитивного компонента исследовательской компетентности были выбраны тесты профессионально значимых знаний; контент-анализ курсовых и дипломных работ студентов. Для изучения метакогнитивного компонента – методики «Прогностическая задача» Л.А. Регуш, «Самоуправление психическим состоянием» (СПС) Г.Ш. Габдреевой, Н.М. Пейсахова. Для изучения ценностно-смыслового компонента использовалась авторская версия «Методики определения мотивационной направленности» (модификация МОМН Т.Д. Дубовицкой) а также «Мотивационно-ценностный опросник».

Показатели выполнения всех методик упорядочивались и сводились в интегральный для каждого компонента исследовательской компетентности. Это позволило установить особенности развития компонентов исследовательской компетентности студентов-историков на последовательных этапах обучения в вузе.

Обратимся к анализу эмпирических результатов исследования. У студентов второго курса структура исторического знания ещё на согласована; эмпирический материал недостаточно точно анализируется, преобладают поверхностные аналогии, буквальная интерпретация, логические операции на историческом материале типизированы; не осознается специфика оригинального исторического материала; актуален поиск стратегий упорядочения типичного исторического материала, в большом объеме предлагаемого студентам на данном этапе обучения.

У студентов третьего курса также просматривается несогласованность показателей продуктивности освоения специальных исторических дисциплин, структурированности знаний и меры их операционализации, т. е. нет единства между имеющимися у студента знаниями, умениями, навыками и возможностью их адекватного использования в практической деятельно-

сти. Общая позитивная тенденция этого этапа развития когнитивного компонента исследовательской компетентности определяется ростом избирательности поступающей исторической информации в соответствии с зарождающимися исследовательскими предпочтениями. Усиливается связь приобретаемых знаний с практическим опытом; содержательнее становится историографический, источниковедческий анализ, отражающий более свободное владение профессионально-значимыми навыками и умениями.

У студентов 4-го курса прослеживается тесная связь между всеми отмеченными составляющими когнитивного компонента исследовательской компетентности. В данном случае, можно говорить о единстве его организации. Повышается количество студентов с развитой структурой исторических знаний (по результатам ТПЗЗ) и хорошими показателями исследовательской работы. В целом, у студентов четвертого курса сформирована структура исторических знаний; успешно применяются навыки группировки, соотнесения материала. Интерпретация исторических фактов и событий происходит с учётом как общих закономерностей исторического развития, так и специфики исторического периода. Высока мера операционализации профессионально востребованных умений и навыков.

Пятикурсники более уверенно актуализируют профессионально значимые навыки и умения, опираясь на структуру индивидуального исторического знания.

Также были выявлены некоторые закономерности в развитии составляющих метакогнитивного компонента у студентов-историков на последовательных этапах обучения. Как правило, студенты, показавшие высокий уровень развития прогностической способности, проявляют более зрелую рефлексию ($r_s = 0,76$, $\rho \leq 0,01$). Студенты с устойчивой структурой самоуправления и сформированными звеньями этой структуры также демонстрировали значимую и тесную связь с высокими уровнями развития прогностической способности и выраженной профессиональной рефлексией. Корреляционные коэффициенты показателей напряжения в области управления своей исследовательской деятельностью указывали на тесную связь с характером рефлексии студентов ($r_s = 0,66$; $r_s = 0,78$; $r_s = 0,80$; $r_s = 0,82$ для студентов-историков 2-5 курсов соответственно, $\rho \leq 0,01$).

Рассматривая особенности развития отдельных составляющих прогностической способности, можно отметить, что корреляционные коэффициенты показателей способности выдвигать и развивать гипотезы указывают на тесную связь с выраженной рефлексией ($r_s = 0,62$; $r_s = 0,70$; $r_s = 0,76$; $r_s = 0,78$; для студентов 2-5 курсов соответственно, $\rho \leq 0,01$); корреляционные коэффициенты показателей способности планирования исторической информации, как и способности устанавливать причины и следствия указывают на тесную связь с наличием структуры самоуправления психическим состоянием ($r_s = 0,60$; $r_s = 0,72$; $r_s = 0,76$; $r_s = 0,80$ для 2-5 кур-

сов и $r_s = 0,59$; $r_s = 0,65$; $r_s = 0,77$; $r_s = 0,79$ для 2-5 курсов соответственно, $\rho \leq 0,01$).

У большинства студентов 2-го курса не развиты составляющие прогностической способности, нет устойчивой структуры способности самоуправления, не выражен рефлексивный самоанализ. У третьекурсников появляется больше студентов с наличием структуры способности самоуправления. У четверокурсников не только составляющие прогностической способности проявляются на более высоком уровне, но и более согласованной становится их актуализация в исследовательской практике. Так, планирование профессиональных задач тесно связано с выявлением причинно-следственных связей; уровень рефлексии связан с более содержательным развитием гипотез и т.п. У пятикурсников совершенствование способов работы с историческим материалом сочетается с углублением самоанализа возникающих трудностей в исследовательской практике.

В развитии ценностно-смыслового компонента выделяются студенты третьего и четвёртого курсов, где значимые различия проявляются как в отношении высокого, так и низкого уровней его развития. Возможно, это объясняется не только усложнением иерархии ценностно-смысловых позиций по отношению к исследовательской деятельности, но и потерей интереса к ней в связи с появлением конкурирующих мотивов.

Сравнительный анализ данных показал, что наличие внутренней мотивационной направленности у студентов не всегда согласуется с уровнем выраженности ценностно-смысловых позиций в отношении исследовательской деятельности. В то же время у студентов с высоким уровнем мотивационной направленности зафиксированы значимые и тесные коэффициенты корреляции с показателями релевантности ценностно-смысловых позиций.

Профессиональные представления у студентов-историков 2-5-х курсов отличаются определенными особенностями в зависимости от этапа обучения в университете. На этапе первичной адаптации для профессиональных представлений первокурсников характерны такие особенности как фрагментарность, неадекватность требованиям профессии. Профессиональные представления недостаточно отчетливы, ярки и целостны. При этом эмоциональное отношение к истории как науке и как профессии у первокурсников положительное. На этапе погружения в учебно-профессиональную деятельность (третий курс) представления студентов о профессии и личности профессионала становятся более объемными, полными, четкими. При этом отношение к истории как науке и как профессии преобладает нейтрально-положительное. На этапе готовности к самостоятельной профессиональной деятельности (пятый курс) представления студентов об истории как профессии характеризуются достаточной полнотой, целостностью, яркостью, отчетливостью. Вместе с тем наблюдается ограниченность представлений о себе как будущем профессионале. Отношение

к истории как науке, как учебной дисциплине и как профессии амбивалентное: у выпускников присутствует гамма эмоций, как положительных, так и отрицательных.

В целом профессиональные представления, даже у студентов пятого курса, находятся на среднем уровне сформированности и недостаточно связаны с будущей профессиональной деятельностью, что делает необходимой и актуальной задачу разработки специальной системы психолого-педагогических воздействий, направленных на формирование адекватных профессиональных представлений у будущих историков.

По количеству значимых связей (по критерию Манна-Уитни) «переломным» этапом в логике складывания компонентов исследовательской компетентности становится четвёртый курс.

Было установлено, что на начальном этапе вузовского обучения ведущую роль играет когнитивный компонент. Его место в структуре исследовательской компетентности сохраняется на всех этапах обучения, однако, содержание меняется: бессистемное усвоение поступающей информации сменяется активизирующимися процессами структурирования информации на основе выделения релевантных причинно-следственных связей, поиска критериев для классификации исторических данных, операционализации умений и навыков. На среднем этапе особое значение приобретает ценностно-смысловой компонент, в содержании которого совершенствуется структура ценностных представлений о характере исторического исследования и роли историка в нём. На завершающих этапах обучения решающую роль в успешное осуществление исследовательских задач вносит метакогнитивный компонент, опирающийся на развитие профессионально-ориентированного целеполагания, предполагающий программирование студентом-историком своей активности, контроль и корректировку исследовательских результатов.

Таким образом, в процессе осуществления исследовательской деятельности студентов-историков происходит становление их исследовательской компетентности. Динамика овладения исследовательской компетентностью может быть диалектично представлена в следующей последовательности: репродуктивный уровень (проявляется в интуитивном уровне решения возникающих проблем); рациональный уровень (овладение знаниями, умениями и часто встречающимися алгоритмами решения проблем, т.е. устойчивой последовательностью действий, обеспечивающих достижение цели); технологический уровень (приобретение системного характера проявления исследовательской компетентности); преобразующий уровень, характеризующийся проявлением индивидуального подхода в организации и осуществлении исследовательской деятельности.

Нам удалось расширить представление о содержании компонентов исследовательской компетентности студентов-историков: когнитивном, метакогнитивном, ценностно-смысловом, определив особенности их

взаимосвязанного развития на последовательных этапах обучения. Развитие исследовательской компетентности, таким образом, может быть прослежено в условиях овладения способами решения исследовательских задач, соответствующих последовательным этапам образовательной подготовки в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варшавчик М.А. Вопросы логики исторического исследования и исторический источник // Вопросы истории. – 1968. – № 10. – С. 76-89.

2. Леонтович А. В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии: Научно-практический журнал школьного технолога. – 2006. – № 5. – С. 63.

3. Обухов А.С. Исследовательская деятельность школьников // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 158-161.

4. Проншейн А.П., Данилевский, И.Н. Вопросы теории и методики исторического исследования. – М.: Высшая школа, 1986. – 208 с.

5. Рикер П. Память, история, забвение / пер. с франц. – М.: Изд-во гуманитарной литературы, 2004. – 728 с.

6. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: Сентябрь, 2003. – 204 с.

7. Про А. Двенадцать уроков по истории. – М.: РГГУ, – 2000. – 336 с.

8. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

Об авторе

Аксенова Надежда Александровна *– кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общественных наук, КФ ГОУ ВПО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева», г. Калуга.*

РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Е.В. Бушуева

Автор статьи через раскрытие дефиниции «ценности» и анализ исследований проблем молодежи определяет особенности конструирования жизненной стратегии современного молодого образованного человека. Обозначая при этом тенденцию обособленности молодежной культуры от культурных ценностей старших поколений, национальных традиций, национального менталитета, автор статьи особую роль отводит средствам массовой коммуникации, актуальной целью которых должна являться задача корректировки, воздействия на молодежную субкультуру, а зна-

чит, на формирование компетенций и ценностей студенческой молодежи, в результате – на формирование политической культуры.

Ключевые слова: средства массовой коммуникации, ценности, политическая культура, жизненные стратегии, молодежь.

Поскольку коммуникации есть раскрытие, репрезентация смыслов, они стандартизируются. Стандартизация поведенческих тактик сохраняет свою значимость в индустриальном обществе в меньших масштабах, нежели в традиционном обществе, вытесняясь стандартизацией интеракций в информационном пространстве. Регламентируются при этом сами операции обмена, предметом которых оказываются ценности, а не информация как таковая.

Итак, ценности – такие политические знания и представления, которые являются для студента, как субъекта политического действия, нерасторжимыми с его существованием, придают значимость, смысл его поступкам, ориентируют его действия в мире политики. Целенаправленность и результативность политического действия в немалой степени зависят от информативности ее носителей, которая делает политическую культуру более динамичной, открытой, повышает степень ее воздействия на ход политических процессов, расширяет арсенал способов осуществления политической власти. Богатство информации и ее доступность формируют важное для рациональной политической культуры качество политического реализма, освобождающего человека от подчинения мифологизированным представлениям, ложной статистике, искаженным данным о своем месте среди других народов и обществ [1].

Анализируя материалы выборочных исследований проблем молодежи Белгородской области, исследователи обозначили сложную динамику перемен в формировании ценностей студенческой молодежи. В активную взрослую жизнь студенчество вступает со своим видением жизни, отношением к окружающим и общественному развитию в целом, в этом специфичность молодежных ценностей и общественных установок. При этом на первый план выдвигаются ценности индивидуалистического характера, связанные с практическим успехом и достижением личного благополучия. В приоритеты же своих личных целей молодые люди на первое место ставят семейное счастье и карьеру (не богатство и независимость в решениях и поступках), на последнее – принести пользу человечеству и стране, а также власть и славу. На вопрос, что же должно быть в современном обществе, большинство отвечают – больше справедливости, возможности заработать, меньше насилия, в последнюю очередь – больше возможностей для духовного развития [4].

Из этого следует, что жизненная стратегия большинства из числа студенческой молодежи, которая в повседневности проявляется ситуативно и непостоянно, конструируется с учетом следующих особенностей:

1. Молодой человек «разделяет» себя и окружающих. Данная четкая социальная дифференциация молодежной среды предполагает наличие групп с различными, нередко противоположными интересами, ценностями и жизненными ориентирами.

2. Именно в индивидуальном ракурсе молодые люди ценят значение счастливой семейной жизни.

3. Студенческая молодежь устойчиво ориентируется на богатство и деловую карьеру, связывая их достижение с получением хорошего профессионального образования и наличием условий для самореализации.

4. Свобода, как ценность, воспринимается молодыми людьми как должное. Такая оценка остается стабильной.

5. Молодежь значительно меньше думает об интересах страны и общества. Коллективные ценности также отходят на второй план.

6. Большинство из числа студенческой молодежи не имеют идеалов и веры или склонны так считать.

7. Следует отметить относительную стабильность жизненных ценностных установок молодых людей [2].

Обособленность молодежной культуры от культурных ценностей старших поколений, национальных традиций, национального менталитета ведет к расшатыванию фундаментальной культуры общества. Следовательно, сегодня особенно актуальна задача корректировки, воздействия на молодежную субкультуру. Целью такого воздействия у средств массовой коммуникации должно стать обогащение содержательного, созидательного, творческого развития личности молодого человека в противовес широко распространенным ориентациям гедонистического характера. Причинами обозначенной выше тенденции, по мнению экспертов, являются:

1. В сознании большинства молодых людей обосновалось резкое и многообразное расслоение по иным, нежели в советский период, основаниям: на бедных – богатых, коренных – мигрантов, наших – чужих, элиту – «плебс», лидеров – аутсайдеров, счастливчиков – отверженных, демократов – национал-патриотов и других.

2. Повышение (начиная с середины 80-х годов) роли приватных, личных жизненных ценностей (семья как ключевая ценность, материальная обеспеченность, удачный брак, здоровые дети, жилище и т.д.) при снижении общественнозначимых ценностей (приносить пользу обществу, быть нужным людям и т.д.). Характерным образом проявилось в трансформации жизненных ценностей молодежи.

3. Резкое повышение в структуре качеств личности значимости индивидуализма, важнейшим элементом которого является все большее осознание себя и как самоценности, и ценности, привело к одновременному

повышению значимости таких ценностей, как карьера, успех, что существенно изменило приоритеты в мировосприятии молодых.

4. Заметное снижение ценности производительного труда привело к замене его ценностью материальной обеспеченности.

5. Быстро вымываются из сознания молодых людей патерналистские настроения, уравнительные тенденции и происходит все большее осознание важности опоры на собственные силы.

6. Все чаще в социальном поведении молодежи достаточно четко проявляется такая ценность, как «жизненный оптимизм» [3].

Приходящая с информативностью осведомленность увеличивает интеллектуальную основу политического действия, выводит его из-под влияния случайных и иррациональных факторов, политико-идеологических химер, не имеющих никакого отношения к действительному положению вещей. Деятельность средств массовой коммуникации оказывает непосредственное влияние на сознание и поведение молодых людей. В частности, за последние десять лет структура средств массовой информации для молодежи претерпела существенные изменения: значительно выросло общее количество СМИ, ориентированных на молодого читателя, телезрителя или радиослушателя. Но, с другой стороны, обнаружились негативные явления в информационной среде, в основе которых – нерегулируемая социально-экономическая ситуация, а также неподкрепленность кадровым потенциалом. Например, из программ общероссийских и региональных телерадиокомпаний практически исчезли передачи научно-популярного характера, образовательные программы, культурологические передачи для юношества и молодежи. В противовес этому в эфире и периодических изданиях появилось большое количество материалов, отличающихся бездуховностью и жестокостью, что связано с экспансией зарубежной аудио-, видео- и кинопродукции.

Стратегическая роль в осуществлении единого информационного пространства для молодежной аудитории принадлежит государственному телерадиовещанию. В последнее время объединены усилия Российского телевидения (Россия1), канала «Культура» и региональных телерадиокомпаний по развитию основных направлений молодежного вещания. Кроме того, создан постоянно обновляющийся бюллетень молодежных программ с тем, чтобы телерадиокомпании могли обмениваться эфирными материалами.

Яркой приметой сегодняшнего дня является стремительное освоение молодежной аудиторией ресурсов сети Интернет и использование ее возможностей для взаимного информирования.

Основными направлениями молодежного государственного вещания являются следующие проблемы: молодежная политика в регионах; социальные проблемы молодежи; армия и военно-патриотическое воспитание; история, традиции; учеба, спорт, досуг, увлечения молодежи [3].

В молодежном информационном пространстве возросло влияние частных региональных радиокомпаний (зарегистрировано, по данным Министерства образования РФ, 652 таких радиокомпании). Следовательно, радио, в условиях расширения телевещания, не потеряло аудиторию. Причем радиовещание идет дальше телевидения в плане дифференциации программ, рассчитанных на молодых слушателей: информационное и художественное вещание составляют в радиопрограммах не более 20 % общего эфирного времени, остальное – музыкально-развлекательные программы.

Особо следует сказать о том, что в настоящее время возрастает потребность в законодательных актах, которые бы регулировали соотношение программ: отечественных и зарубежных, развлекательных и культурно-просветительских, новостных и т.д., причем не только радио, но и телевидения.

Правительство Российской Федерации, Государственная Дума, Совет Федерации РФ, МПТР России поддерживают работу телевизионного сообщества по разработке социально значимых программ для молодежи. При этом приоритетной остается реализация средствами массовой информации функций формирования мировоззрения молодежи, что предполагает открытость и доступность информации.

В Российской Федерации зарегистрировано, по данным Министерства образования, свыше 350 периодических изданий для молодежи (до 3 млн. экземпляров ежемесячно). Следует отметить, что молодежная пресса стала разнообразнее и тематически, и жанрово. Но вместе с тем на современном российском рынке печатных СМИ для молодежи доминируют издания развлекательного характера. Доля публикаций, затрагивающих возрастные, социальные, психологические проблемы молодежи очень мала, слабо представлены издания обучающего и познавательного характера. Обращает на себя внимание большое количество рубрик, анализирующих моральные, нравственные проблемы общества. При этом тревожным фактором является возрастающий интерес студенчества к периодическим изданиям, использующим в коммерческих целях материалы сексуального характера («Ровесник», «Молоток», «COOL» и т.д.). Поскольку идее прямое злоупотребление интересами молодых, все большую остроту приобретает проблема информационной незащищенности студенчества (распространение подобных изданий противоречит Доктрине информационной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента РФ от 9 сентября 2000 г.) [3].

Известно, что значительная часть молодежи чтение газет и журналов ставит на одно из последних место в списке своих предпочтений после телевидения, которое является лидером досуга, прослушивания аудиозаписей, чтения книг. Следовательно, по-нашему мнению, в области чтения периодических изданий необходимо следовать жанровому и тематическому разнообразию молодежных публикаций. Поскольку роль средств массовой

информации в формировании общественного мнения студенческой молодежи, развития воспитательных и образовательных функций возрастает, особенно актуальной является потребность в специальном изучении информационной среды, которую создали современные средства массовой информации для молодежи, а также изучение социальных последствий их деятельности. Отсутствие такого мониторинга не позволяет в настоящее время выделить приоритеты средств массовой коммуникации в целях создания социально ориентированного телерадиовещания для молодежи.

Мы считаем, что средства массовой коммуникации существенно влияют на социально-профессиональный статус молодежи, на формирование духовного мира и жизненных стратегий молодых людей, в частности на политическую культуру. Без прочной основы на социальные и групповые ценности, формирование которых должно являться целью средств массовой коммуникации, молодежи трудно обрасти личностный смысл своего существования, определить цели, правильное поведение и позицию, выбрать адекватные действия в направлении этих целей. Эффективность поиска ориентиров, которые могут составить основу самосознания студента, зависит от политической культуры личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаман-Голутвина О.Б. Политическая культура как компонент культуры / Исследования политической культуры: Современное состояние: сб. науч. тр. – М.: ИНИОН РАН, 2006. – № 3. – 242 с.

2. Мифы о российской политической культуре и российская история / А.В. Лукин, П.В. Лукин // Полис. – 2009. – №1. – С. 56–69; № 2. – С. 147–162.

3. Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации. 2000-2001 годы / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2002. – 303 с.

4. Саква Р. Частичная адаптация и политическая культура / Политическая наука: Исследования политической культуры: Современное состояние: сб. науч. тр. – М.: ИНИОН РАН, 2006. – № 3. – 242 с.

Об авторе

Бушуева Елена Викторовна *– кандидат политических наук, доцент кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности, ГОУ ВПО «Поволжская академия государственной службы им. П.А. Столыпина», г. Саратов.*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Т.Л. Стенина

В статье рассматриваются возможности социального проектирования как базового элемента в инновационном образовании государственных служащих, направленного на формирование коммуникативной компетентности. Базой исследования является инновационный образовательный проект Приволжского федерального округа «Малые академии государственного управления», адресованный молодым людям с активной жизненной позицией и являющийся одним из механизмов формирования кадрового резерва государственной гражданской службы.

Ключевые слова: социальное проектирование, коммуникативная компетентность, инновационное образование государственных служащих.

Многообразие, сложность, малая предсказуемость жизни новых социальных институтов, систем и структур порождают новые проблемы и требования к методологии и инструментарию специальных социологических теорий, к характеру их взаимодействия с социальной реальностью в целом. Средства, способы, методы решения новых проблем должны соответствовать сложности современной жизни, быть ориентированными на использование в условиях высокой неопределенности и динамичности ситуаций. Количество проблем нарастает, и их непрофессиональное решение приводит к появлению новых проблем, усугублению ситуации. Чтобы справляться с этими задачами, требуется новый стиль мышления, новые подходы в организации профессиональной деятельности.

Требования к развитию инновационный среды региона диктуют появление молодых людей с новыми свойствами и практическими навыками. Они должны «помнить прошлое, обозначать настоящее и предвидеть будущее видение мира через социальные проекты» [4]. Традиции, моральные императивы, общественные интересы, социальные нормы, образцы приемлемого поведения и общения усваиваются в новых социальных условиях.

В данном контексте важна разработка инновационных технологий работы с молодежью, основанных на научных исследованиях и реальных практиках социологов, педагогов и психологов.

Проведенный анализ состояния и перспектив развития социального проектирования в России и в регионе показал, что в условиях глобально развивающихся инновационных социальных процессов социальное проек-

тирование приобретает значение базового механизма решения социально значимых проблем, определяемых как приоритетные самими субъектами проектирования в соответствии с потребностями социума.

Исследование проблем включения молодежи в реализацию государственной молодежной политики и, в частности, Программы «Молодежь России», Областной целевой программы «Молодежь на 2011-2013» показывает, что данный процесс, в основном, проявляется как деятельность молодежных общественных объединений, реализация их программ и проектов, получающих государственную поддержку. Важную роль играет создание советов, комитетов по работе с общественными объединениями при органах по делам молодежи, развитие молодежного парламентаризма как формы вовлечения молодежи в общественно-значимую деятельность. Эти формы организации требуют поэтапного наращивания объемов их поддержки, научного и методического сопровождения их деятельности, расширения направлений сотрудничества, партнерства государства и молодежи.

Экспериментальной площадкой подготовки профессионалов в сфере государственного управления в Приволжском федеральном округе стал инновационный проект по формированию лидеров в молодежной среде «Малые академии государственного управления». Созданная в 2006 г. на территории Приволжского федерального округа по инициативе А.В. Коновалова, данная образовательная программа служит удовлетворению потребностей органов власти в специалистах, обладающих лидерским потенциалом и навыками организационно-массовой работы и адресована молодым людям с активной жизненной позицией.

Уникальная образовательная программа Малой академии государственного управления сочетает в себе теоретические углубленные знания в сфере государственного и муниципального управления, формирование у слушателей практических навыков организационно-массовой работы и деятельность в области социального проектирования.

Усиление личностного аспекта и обеспечение развития личностных составляющих обусловили построение образовательной программы Малой академии на основе компетентностного подхода.

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет разрешить противоречие, при котором обучающиеся, овладевая набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. В свою очередь, образовательная компетенция – требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ори-

ентаций, знаний, умений и навыков и опыта деятельности учащегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно- и социально значимой продуктивной деятельности [6].

В контексте нашего исследования компетентность трактуется как «основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [3].

В основу образовательной программы Малой академии государственного управления положено формирование компетентностей, которые необходимы в управленческой деятельности: алгоритмическое мышление, самостоятельная постановка задач, выбор эффективных инструментов, применение знаний в практической деятельности, навыки оценки качества собственной работы, самообразования, умение работать в коллективе, коммуникация. Наиболее эффективно данные компетенции формируются в процессе работы над социальными проектами, являющимися квалификационными выпускными работами слушателей Малой академии.

Социальное проектирование представляет собой такую разновидность деятельности, которая характеризуется глубокой проработкой социальных задач и включает меры не только социально-диагностические, но и организационно-управленческие.

В качестве образовательной деятельности социальное проектирование служит, прежде всего, развитию личности слушателей, формированию их профессиональных качеств.

В основу соблюдения принципа **коммуникативности** в модели реализации социального проектирования в образовании государственных служащих положена организация взаимодействия участников проектирования, формирование коммуникативной компетентности. Теоретико-методологическую основу принципа коммуникативности представляют такие категории как: общение, общественные отношения, коммуникация, информация, знаковая система. Адекватная коммуникация: межличностная обыденная, педагогическая, деловая, профессиональная, научная, массовая; общение людей, опосредованное любыми видами художественно-артистического или литературного творчества, коммуникация между людьми в сфере правоотношений и в ходе выработки и принятия управленческих решений на всех уровнях социокультурной организации общества осуществляются путем обмена действиями порождения и интерпретации цельных, психологически завершенных, иерархически организованных содержательно-смысловых структур, имеющих интенциональную (мотивационно-целевую) доминанту [1].

На наш взгляд, динамика социальных преобразований в России позволяет уверенно предположить, что особо востребованными среди прочих становятся коммуникативное знание и коммуникативные умения и навыки специалистов. Специалист, работающий в той или иной сфере обществен-

ной коммуникации, и в особенности, специалист государственной службы, должен обладать определенными коммуникативными навыками, то есть, он должен:

– уметь эффективно формировать коммуникативную стратегию;

– уметь эффективно пользоваться разнообразными тактическими приемами коммуникации;

– уметь эффективно представлять себя (или свою команду) как участника коммуникативного процесса. Под эффективностью здесь подразумевается соотнесение вербальных и невербальных приемов с целями и задачами коммуникации.

Коммуникативные знания и умения все больше признаются обязательным компонентом современного профессионализма, и тем самым, необходимым компонентом современного образования. Так как образовательный проект «Малая академия государственного управления создан для подготовки молодых специалистов к непосредственной работе в государственных и муниципальных структурах слушателям необходимы навыки публичного общения, выражающиеся в умении ясно и аргументированно выражать и отстаивать свою точку зрения, умении слушать оппонента и анализировать противоположную точку зрения, вести переговоры, достигать согласия. Сюда же отнесем технологию публичного выступления: умение произносить речь, используя живой язык, учитывая характер целевой аудитории.

В книге Г.Г. Почепцова анализируется коммуникативное поведение политических лидеров и при этом проводится психологический анализ (мотивы, представления, познавательный стиль, темперамент и межличностные характеристики), мотивационный анализ (стремление к достижению результатов, установление отношений, получение и осуществление власти, корреляция мотивов с поведением), когнитивный и операционный анализ (система и структура взглядов, модель реальности, и более конкретное ее воплощение в предпочтениях и действиях коммуникативной личности) [5].

В процессе социального проектирования слушатели Малой академии осваивают организационную, деловую и межличностную коммуникации, знакомятся с основами новых информационно-коммуникативных технологий. Полученные знания используются в управлении социальными процессами и проектами.

Роль коммуникативной функции проектной культуры неоднократно подчеркивалась отечественными учеными. «Рассматривая концепцию прогнозного социального проектирования, пишет Т.М. Дридзе, – важно подчеркнуть роль коммуникации, в опоре на которую только и возможны выработка и реализация комплексной стратегии перехода от социальной диагностики к конструированию вариантных образцов решения социально значимых проблем в режиме диалога между социальными субъектами, чьи интересы затронут эти решения. Механизм социальной коммуникации в

значительной мере обуславливает качественную сторону предполагаемого обмена материально-практической деятельностью и ее результатами, вот почему крайне целесообразна социализационная практика семиосоциопсихологических тренингов, направленных на развитие коммуникативной компетенции людей» [2].

В процессе проектирования необходимо осваивать умения эффективно формировать коммуникативную стратегию; пользоваться разнообразными тактическими приемами и средствами коммуникации; представлять себя и других участников проектирования как участников коммуникативного процесса. В ходе презентации своей идеи и проекта вырабатывается навык владения монологической речью, стиль формулирования мыли, умение аргументировано доказывать свою точку зрения, выстраивать логическую последовательность в диалоге. В процессе коммуникации, в свою очередь, формируются и развиваются взаимоотношения между членами группы, происходит командообразование.

При формировании коммуникативных навыков, необходимых для установления оптимального взаимодействия между субъектом и объектом проектной деятельности, а также между участниками проекта, используется личностно-деятельностный методологический подход, реализованный в трех основных коммуникативно-деятельностных формах:

– монологической, реализуемой в ходе разработки идеи проекта в процессе коммуникативных действий высказывания личности;

– диалогической, в которой замысел проекта возникает в результате активного и инициативного взаимодействия субъектов проектной деятельности;

– полилогической, организующей многостороннее общение, в котором проект становится коллективным продуктом.

Коммуникативные навыки в контексте проектной деятельности формируются у слушателей в процессе реализации последовательных этапов проектной деятельности, начиная с анализа проблемного поля, заканчивая разработкой перспектив развития проекта. Проходя стадию презентации проекта и открытой защиты, слушатели одновременно выступают как в роли инициаторов общения, так и в роли субъекта, которому адресована инициатива.

Кроме знакомства с теорией, желаемый эффект формирования навыков коммуникации дают инновационные тренинги, на которых на основе индивидуальных выступлений слушателей (и интерпретаций этих же выступлений всеми участниками) выявляется уровень коммуникативных навыков каждого, фиксируются случаи непонимания авторских интенций, находятся их причины (на уровне мотивационно-целевой структуры) и, далее, способы их предотвращения при аналогичных формах общения. Слушатели получают также конкретные рекомендации, направленные на поиск и отработку диалогического имиджа, при котором между общающи-

мися сторонами возникает смысловой и эмоциональный контакт. К таким тренингам можно отнести молодежные парламентские дебаты, ток-шоу, круглые столы, тематические дискуссии, в которых слушатели имеют возможность выступить и в качестве модераторов. Результатом формирования коммуникативных навыков, на наш взгляд, должны стать умения: эффективно формировать коммуникативную стратегию, пользоваться разнообразными тактическими приемами коммуникации, представлять себя как участника коммуникативного процесса. Под эффективностью в данном контексте мы понимаем сочетание вербальных и невербальных приемов с целями и задачами коммуникации, коммуникативной интенцией и перспективой.

Проектная деятельность представляет собой высокоразвитую форму конструктивной социальной коммуникации: организация целенаправленного взаимодействия социальных субъектов в ходе создания и реализации проекта требует от субъекта проектирования умения вести «внутригрупповой» (в своей команде, работающей над проектом) и «межгрупповой» (среди населения, инвесторов, заинтересованных органов региональной и муниципальной власти диалог).

Развивающиеся социально-экономические преобразования в российском обществе неизбежно будут требовать от российской системы образования развития коммуникативных компетентностей в значительно более широких масштабах. Уже сегодня на основании анализа разворачивающихся социальных тенденций, можно прогнозировать, что определенный ряд коммуникативных дисциплин получит в ближайшее время особый толчок к развитию, при этом могут быть значительно расширены границы применения проектного метода обучения и, в частности, педагогической технологии социального проектирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 178 с.

2. Дридзе Т.М. Прогнозное социальное проектирование как этап управленческого цикла: от жизненных ресурсов человека к социальным ресурсам общества. В кн. Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. – М.: Наука, 1994. – 304 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Педагогика, 2002. – 45 с.

4. Лукс Г.А. Социальное инновационное проектирование в региональной молодежной политике. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. – 278 с.

5. Почепцов Г.Г. Стратегические коммуникации: стратегические коммуникации в политике, бизнесе и государственном управлении: учебное пособие для студентов и аспирантов. – М.: Альтерспрес, 2008 – 223 с.

6. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // [Электронный ресурс] – Интернет – журнал «Эйдос», Режим доступа: http://eidos.ru /journal 2005/1212.

Об авторе
Стенина Татьяна Львовна *– кандидат педагогических наук, проректор по работе с молодежью, ГОУ ВПО «Ульяновский государственный технический университет», директор, Малая академия государственного управления Ульяновской области, г. Ульяновск.*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА (праксиологический аспект личностно-ориентированного подхода)

В.С. Федотова

В статье раскрывается образовательный, воспитательный, развивающий потенциал исследовательской деятельности, ее роль в развитии личности студента. Предложены варианты заданий исследовательского характера, способствующие успешному вовлечению первокурсников в исследовательскую деятельность.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, личность, личностно-ориентированный подход, социализация,

Современный этап развития общества характеризуется следующими тенденциями: признанием образования ключевым компонентом в системе мер, обеспечивающих прогресс и развитие человека, общества, государства; усилением в образовании роли науки, теоретического знания, обеспечивающих достойные условия существования человека; обращенностью к человеку как высшей ценности; ориентацией не только на овладение обучающимся комплексом компетенций, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей [2].

Признание приоритета личности, способной самостоятельно осуществлять поиск и обработку информации, принимать осознанные решения в ситуации выбора, прогнозировать возможные последствия, требует создания соответствующих условий для ее развития.

Огромным потенциалом в познании мира, развитии умений самостоятельно находить и анализировать информацию, осуществлять целеполагание и планирование своей деятельности, контролировать и оценивать свои

действия, формулировать собственные суждения и выводы обладает исследовательская деятельность.

В настоящее время большинство преподавателей недооценивают роль исследовательской деятельности в личностном и профессиональном становлении студента. Интервьюирование преподавателей вуза показало, что в своем большинстве они считают нецелесообразной организацию исследовательской деятельности среди первокурсников ввиду их слабой методологической подготовки. Такая ситуация воспринимается как вполне нормальная. Преподаватели оправдывают ее тем, что для выполнения исследовательских работ необходимы особые специальные, возможно врожденные, способности, либо тем, что руководить исследовательской деятельностью большого числа неподготовленных для такого вида работ студентов для преподавателя представляется физически невозможным. Тем не менее, на старших курсах с элементами исследовательской деятельности приходится столкнуться всем студентам. В результате они оказываются неподготовленными к ней и испытывают состояние растерянности, неуверенности в своих силах. Только незначительное количество обучающихся используют некоторые виды исследовательской деятельности в решении задач.

Исследовательская деятельность не пользуется популярностью у студентов. В результате проведенного анкетирования «Для чего мне нужна исследовательская деятельность в вузе?» среди первокурсников были получены следующие ответы:

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос
«Для чего мне нужна исследовательская деятельность в вузе?»

Возможные варианты ответов	**да**	**нет**	**может быть**	**не знаю**
Занятия исследовательской деятельностью помогут мне развить логику и мышление, научиться анализировать проблемы и находить пути их решения.	16,7%	20,0%	13,3%	50,0%
Я научусь последовательно и логично излагать свои мысли	10,0%	16,7%	33,3%	40,0%
Постоянное занятие исследовательской деятельностью поможет мне при написании выпускной квалификационной работы	40,0%	16,7%	23,3%	20,0%
При представлении результатов своей исследовательской деятельности я научусь выступать перед аудиторией	2,7%	26,7%	20,0%	46,7%
Я получу глубокие профессиональные знания	16,7%	20,0%	13,3%	50,0%
Занятия исследовательской деятельностью сделают меня более конкурентоспособным на рынке труда	3,3%	60,0%	10,0%	26,7%
Это облегчит трудоустройство в будущем	3,3%	16,7%	10,0%	70,0%
Это позволит мне поступить в аспирантуру и посвятить себя науке	6,7%	13,3%	10,0%	70,0%

Занятие исследовательской деятельностью очень актуально и полезно	3,3%	6,7%	10,0%	80,0%
Это престижно	3,3%	46,7%	10,0%	40,0%
Это возможность получения именных стипендий, грантов	3,3%	3,3%	3,3%	90,0%

Полученные ответы студентов демонстрируют крайне низкий уровень понимания ценности исследовательской деятельности, ее возможностей в собственном развитии личности, профессиональном становлении. Студенты не знают и не осознают, для чего они будут заниматься исследовательской деятельностью во время обучения. В то время как исследовательская деятельность имеет определяющее образовательное и воспитательное значение для развития личности.

Занятие исследовательской деятельностью позволяет достичь более высокой мотивации к поиску и усвоению информации, генерированию новых знаний, что немаловажно для современных специалистов. Она предполагает открытие новых фактов, выявление закономерностей, поиск доказательств, обоснование утверждений, углубление и систематизацию полученных знаний, структурирование изученного материала и др.

Исследовательская деятельность студентов способствует социализации личности, являясь одним из ее средств. Она создает определенные организационные возможности и условия для формирования у личности собственного социального опыта. Исследовательская деятельность предполагает формирование у студентов определенного отношения как к предмету своего исследования, так и к коллегам (однокурсникам, преподавателям, представителям администрации). Первый опыт сотрудничества студента с членами научного сообщества, в данном случае с преподавателями – будущими научными руководителями, осознание изменений, которые происходят как с ним самим, так и с предметами его деятельности, способствуют овладению основами исследовательской деятельности. Кроме того, добиваясь успеха в исследовательской деятельности, получая признание своих первых научных результатов, а также одобрение преподавателей, студент чувствует свою значимость, ощущает себя личностью. Это делает естественным механизм присвоения социального опыта, как на уровне взаимодействия выдающихся ученых и начинающих исследователей, так и в процессе социального становления личности студента. Во время активного, заинтересованного участия в мероприятиях исследовательского характера студент учится работать и самостоятельно, и в коллективе.

Исследовательская деятельность студентов повышает осознанность любой деятельности, поскольку, занимаясь наукой, человек видит проблему, самостоятельно выбирает способы ее решения, умеет представлять результаты своей исследовательской деятельности на специальном научном языке, полностью владея тезаурусом избранной научной области. Все это формирует такие черты характера как вдумчивость, выдержку, внимательность

ность, аккуратность, целеустремленность, активность, самостоятельность, коммуникативность, ответственность, организованность, волю, настойчивость, инициативу, воображение и интуицию, вкус к исследованию и поиску закономерностей, упорство, точность, привычку к систематическому труду, дисциплинированность, добросовестность и др.

На наш взгляд, имеет смысл привлечение к исследовательской деятельности студентов, начиная с первого курса. Чем раньше студент приобщается к исследовательской деятельности, тем больше шансов у него овладеть высоким уровнем исследовательской компетентности. Это важно не только для обеспечения качественного вузовского образования в целом, но и для подготовки будущих ученых.

Однако привлечение студентов-первокурсников к исследовательской деятельности сопровождается рядом трудностей: непониманием ими сущности исследовательской деятельности, ее роли в будущем профессиональном становлении, отсутствием у них исследовательских умений. Поэтому все виды работ со студентами-первокурсниками должны быть направлены, прежде всего, на развитие мотивации и формирование исследовательских умений.

Приведем варианты некоторых заданий исследовательского характера (на примере дисциплин математического цикла), которые могут использоваться в практике работы со студентами первых курсов.

Задание № 1. *В рамках изучаемой дисциплины составьте список имен выдающихся ученых (создателей теорем, формул, методов решения задач и т.п.). Предложите Ваш вариант представления информации о личности ученого (сообщение, реферат, доклад, стенгазета, стенд, публикация в студенческой газете или другое). Аргументируйте свой выбор:*

Я считаю, что информация о (ФИО ученого-математика) может быть представлена в виде _____, потому что_____.

В ходе выполнения данного задания студент демонстрирует умения обобщать, сравнивать факты, аргументировать свою точку зрения, искать новые сведения в различных источниках информации, изучать историческую и справочную литературу.

Критерии оценки

− студент максимально полно представил информацию, продуманно изложил факты, умело использовал элементы истории математики таким образом, чтобы они органично сливались с учебным материалом, аргументировал свой выбор, минимизировал информацию в объеме, определенном им самим (3 балла);

− студент полно представил информацию, логично изложил факты из истории математики, чтобы создать законченный образ о представляемом объекте, аргументировал свой выбор (2 балла);

− студент кратко представил информацию, не полно и бессистемно отразил факты из истории математики, не аргументировал свой выбор (1 балл);

− не выполнил задание (0 баллов).

Вопросы для студентов (рефлексия). Отметьте те положения, которые вы считаете верными для себя.

Сведения из истории математики, полученные мною самостоятельно:

− способствуют углублению знаний, определяемых программой;

− знакомят с историей возникновения математических терминов и знаков;

− знакомят с историей появления известных теорем и их доказательств, что позволяет осознанно запомнить материал;

− создают представления об особенностях развития математики у разных народов, показывают их вклад в науку;

− знакомят с жизнью известных математиков, с эпохой, в которой они жили, и таким образом, придают эмоциональность математической науке, показывают связь с практической деятельностью;

− формируют представление о математике как о развивающейся науке;

− а также хочу добавить, что...

Комментарий для преподавателя: В курсах дисциплин математического цикла часто встречается много имен выдающихся ученых, о которых студенты ничего не знают. Исторические экскурсы на лекциях полезны и методически оправданы, они расширяют кругозор студентов, позволяют им осознать место математики и трудов отдельных ученых в общекультурном историческом наследии, способствуют более глубокому и полному усвоению материала, развивают интерес к изучаемому предмету и математическому знанию в целом, позволяют осознать актуальность различных математических положений, их практическое применение; оказывают определенное воспитательное воздействие; развивают эстетический вкус студентов.

Факты биографий ученых-математиков, рассказы о развитии понятий, философские аспекты науки открывают перед студентами яркий мир математики, в котором рождались математические истины, законы и правила.

При изложении исторического материала можно сделать акцент на биографических сведениях в подробной или краткой форме, на истории возникновения отдельных математических понятий, терминов, обозначений; на истории развития идей, теорий, решения отдельных задач.

Задание № 2. *После изучения темы по дисциплине самостоятельно дополните вопросы и ответьте на них.*

Как бы Вы использовали...?

Какие примеры Вы можете найти...?

Что будет, если ...?

О чем бы Вы спросили в интервью с ...?

Как бы Вы решили ..., с помощью того, чему сейчас научились?

Как бы Вы применили то, чему научились...?

Какие существуют другие...?

Как бы Вы расположили ..., чтобы показать...?

Какие факты Вы бы выбрали, чтобы рассказать ...?

Студент демонстрирует умения задавать вопросы, анализировать обобщать, сравнивать факты, отвечать на них, аргументируя свою точку зрения.

Критерии оценки:

− студент максимально полно представил информацию, продуманно продолжил вопросы, чтобы они имели смысл (3 балла);

− студент продолжил все вопросы, но не все из них имели смысл (2 балла);

− студент продолжил не все вопросы (1 балл);

− не выполнил задание (0 баллов).

Вопросы для студентов (рефлексия). Отметьте те положения, которые вы считаете верными для себя.

Умения задавать вопрос:

− помогают критически осмыслить свои знания по пройденной теме

− помогают организовать дискуссию

− помогают вести обсуждение проблемы

− помогают увидеть причину затруднений в усвоении материала

− способствуют выдвижению гипотез

− способствуют систематизации материала

− а также хочу добавить, что...

Комментарий для преподавателя: В умении формулировать вопросы состоит стимулирующее и побуждающее начало развития познавательной активности всех субъектов учения. Вопрос – основа любого задания, создающего прецедент анализа, обсуждения, высказывания гипотез, их оценки и оппонирования. На основе вопросов можно генерировать новые исследовательские задания.

Задание № 3. *Составьте мини-словарь математических понятий по изучаемой дисциплине. Подумайте, как лучше его сделать: тематическим или алфавитным. При отборе терминов пользуйтесь вузовскими учебниками, справочной литературой, монографиями, научными статьям.*

Студент демонстрирует умения обобщать, сравнивать факты, аргументировать свою точку зрения, искать новые сведения в различных источниках информации, изучать научную и справочную литературу.

Критерии оценки:

− Студент максимально полно отразил в словаре основные понятия изучаемой дисциплины, четко структурировал материал и наглядно представил результаты работы (3 балла);

− Студент полно отразил в словаре основные понятия изучаемой дисциплины, но бессистемно представил материал (2 балла);

− Студент отразил в словаре не все понятия изучаемой дисциплины (1 балл);

− Студент не выполнил задание (0 баллов).

Студент демонстрирует умения выделять главное, структурировать и классифицировать материал, работать с различными источниками информации.

Вопросы для студентов (рефлексия). Отметьте те положения, которые вы считаете верными для себя.

Составление словаря позволяет мне:

− целостно осмыслить изученный материал

− выявить пробелы в понимании изучаемой дисциплины

− прочно усвоить понятийный аппарат дисциплины

− а также хочу добавить, что...

Комментарий для преподавателя:

Создание словаря дает возможность студентам проанализировать, обобщить, систематизировать свои знания, обнаружить неточности в понимании терминов.

Таким образом, участие студентов в исследовательской деятельности на ранних этапах является важным фактором развития личности, способной самостоятельно решать проблемы теоретического и прикладного характера.

Высказанная в свое время А. Пиппардом мысль о том, что университетское образование должно строиться на основе принципа, согласно которому «...студент должен одновременно постигать природу и применение мысленного процесса и одновременно задумываться над своим отношением к окружающему миру, и над взаимосвязями составляющих своего «Я» ясно характеризуют особенности сегодняшней образовательной парадигмы. Переход от прежней «знаниевой» («дисциплинарной») парадигмы к личностно-ориентированной, означает пересмотр и переоценку педагогического процесса, основным смыслом которого становится развитие обучаемого» [1].

Благодаря раннему включению в исследовательскую деятельность студенты-первокурсники получают творческий импульс, желание расширять собственные горизонты видения проблемы и находить множественные варианты ее решения. Общаясь с научными руководителями, студенты обучаются языку, стилю поведения, принятому в научном сообществе. Таким образом, исследовательская деятельность является важным фактором развития личности студента-первокурсника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Богословский В.И., Извозчиков В.А., Потемкин М.М. Наука в педагогическом университете: Вопросы методологии, теории и практики: монография. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2000. – 204 с.
2. Качалова Л.П., Качалов Р.В., Качалов А.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: пособ. к спецкурсу. – Шадринск: Изд-во Шадринский Дом Печати, 2007. – 82 с.

Об авторе
Федотова Вера Сергеевна *– ассистент кафедры высшей математики, АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», п. Ефимовский, Бокситогорский район, Ленинградская область.*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЕГО ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Ю. Шубкина

В статье сделана попытка рассмотреть студента как субъекта инновационных процессов, происходящих в ВУЗе, а непосредственно такого процесса, как погружение студента в поликультурное образование, усиление роли межкультурного общения и необходимость формирования у будущего специалиста коммуникативных качеств, способствующих более активному вовлечению студента в инновационную деятельность.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, иноязычная коммуникативная компетенция, субъектная активность, межкультурное взаимодействие.

В современных условиях, образование становится принадлежностью, сущностью человека и его культуры, способом развития личности и социума. Признание уникально неповторимой ценности человека, его роли в развитии социума, усиление ответственности личности за построение своего жизненного и профессионального пути являются смыслообразующими характеристиками современного университетского образования. Понимание значимости образования позволяет рассматривать развитие субъектного потенциала будущих специалистов – выпускников университетов в качестве ведущего фактора прогрессивного развития общества.

Современная ситуация жесткости требований к человеку изменяет характеристики его включенности во все жизненные сферы, в том числе и в образование, актуализирует проблему развития субъектной активности студента университета – особого личностного качества, характеризующегося выбором вариантов достижения образовательных результатов и построения на их основе жизненных и профессиональных перспектив. Задача образования состоит в создании условий обретения студентом личностных смыслов, ценностей и целей своего развития. Реальным результатом образования в этих условиях является развитие способности студента (будущего профессионала) чувствовать образ меняющего мира и себя как части этого мира, готовность к встрече с неожиданностями и умение ответить на эти встречи позитивной инновационной деятельностью.

Для нас, особенно важным являются такие тенденции мирового развития, отмеченные в «Концепции модернизации российского образования», и обуславливающие существенные изменения в системе высшего образования, как:

– возникновение и рост глобальных проблем, решение которых может быть достигнуто лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

– переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую значимость приобретает развитие у молодого поколения коммуникабельности и толерантности;

Рассмотрим указанные тенденции более подробно. Сотрудничество в рамках международного сообщества становится необходимостью и реальностью. Эффективность деловых контактов с представителями иного культурного социума обуславливается рядом таких основных факторов, как: создание атмосферы психологического комфорта, благожелательности и открытости, умение устанавливать и развивать хорошие личные взаимоотношения с зарубежными партнерами и т.д. Если не учитывать указанные факторы, то это может привести к тому, что международные программы деловых сообществ окажутся под угрозой срыва, ведь вызвать новую волну потенциального сотрудничества бывает нелегко. Признание важности интеллектуального и культурного образования человека требует не только владения родным языком, но и знание иностранного языка. Знание иностранного языка мы понимаем как владение коммуникативной иноязычной компетентностью. По нашему мнению, формирование коммуникативной компетентности у студента в целом и иноязычной компетенции в частности будет способствовать развитию и становлению успешной коммуникации, что неразрывно связано со всеми инновационными процессами, происходящими во многих сферах жизни

современного общества. Под коммуникацией мы понимаем взаимодействие речевых субъектов, при этом ценным и значимым в этом процессе мы считаем установку на понимание Другого, желание договориться. Понятие коммуникативной компетентности сравнительно молодое в лингводидактике, отсюда неоднозначность его содержания. Несмотря на это, оно является актуальным для практики и теории сегодняшнего образования, особенно для сферы высшего профессионального образования, поскольку современный профессионализм невозможен без коммуникативной культуры, без коммуникативной грамотности.

Проблеме формирования и развития коммуникативной компетентности в процессе обучения языку посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых (М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, В.В.Сафонова, Дж. Савиньон, Г. Пифо, Д. Хаймз, Д. Равен и др.). Однако, несмотря на большое количество публикаций, многие аспекты данной проблемы не получили должного рассмотрения. Среди них: нечеткое определение понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» и ее компонентного состава, особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции, определение критериев и показателей ее сформированности. Причинами неопределенности толкований иноязычной коммуникативной компетенции можно назвать: а) многоаспектность рассматриваемой категории; б) особенности перевода данного термина: в отечественном научном сознании английское «communicative competence» обозначается как «коммуникативная компетенция» и как «коммуникативная компетентность». Нечеткость границ термина приводит к наличию многочисленных дефиниций: коммуникативное совершенство, речевая компетентность, коммуникативная грамотность, социолингвистическая компетентность, вербальная коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, коммуникативные умения и др. Вслед за В.В. Сафоновой, А.В. Хуторским мы разделяем понятия «компетентность» и «компетенция». Если личностные качества обучающихся условно рассматривать как некую «данность», а приобретение коммуникативного опыта как перспективу, то именно от наличия (либо отсутствия) коммуникативной компетенции будет зависеть уровень профессионализма специалиста, его профессиональная коммуникативная компетентность. Понятие «компетентность» определяется как способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков [1, 2].

В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход М.Н. Вятютневым. Он предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности

человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [3]. По мнению Л.А. Петровской, коммуникативная компетенция представляет собой «умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнёра (партнёров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения» [4]. Мы считаем, что данная содержательная формулировка коммуникативной компетенции, раскрывает составляющие действия (подумения) необходимые для формирования коммуникативной компетентности. Действительно, от умения определения цели коммуникации, зависит выбор определённой роли (слушатель, наставник, оратор и т.д.), а далее, и выбор стратегии (например, подавления собеседника, или, наоборот, «пристраивания» и др.). Стратегия так же зависит от того, как оценена ситуация. Оценить ситуацию – значит определить её характеристики, влияющие на выбор стратегии: степень официальности, сфера речи (деловая, научная, бытовая и т.д.), непосредственное/опосредованное общение и т.д. М.К. Кабардов полагает, что коммуникативная компетенция это «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения, поведения, усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами поведения)» [5]. В данном определении мы видим некоторые необходимые условия для формирования коммуникативной компетентности. Ближе всего нам определение С. Савингтона, коммуникативная компетенция понимается им как «способность функционировать в реальной коммуникативной ситуации, в динамически меняющейся обстановке, где лингвистическая компетентность должна адаптировать себя к общему объёму получаемой информации – как лингвистической, так и паралингвистической» [6]. Мобильность сегодняшнего мира, переорганизация людей, действительно требует от будущего специалиста быстрой адаптации к получаемой информации. А быстрая адаптация и активные способы реагирования возможны лишь тогда, когда человек ими хорошо владеет, обладает всем арсеналом способов и методов. Если высшее образование ставит себе цель и видит студента как субъекта инновационной деятельности, то нужно сформировать в нем такие компетенции, которые будут способствовать участию студента в этой деятельности, и коммуникативная компетенция в этом процессе несет важную функцию. Осознанный поиск новой информации на родном и иностранном языках (компетенция в чтении и

понимании); умение списываться с партнерами, будущими работодателями и т.д., а так же умение письменно организовывать свои идеи и мысли (компетенция в письме); участие в вербальной коммуникации, знание речевых единиц, умение разговаривать и договариваться (компетенция в говорении); и понимание сути происходящего, умение делать правильные выводы на основе услышанного (компетенция в аудировании) – успешное формирование этих составляющих коммуникативного акта сделают коммуникацию эффективной. Под эффективностью здесь подразумевается соотнесение вербальных и невербальных приемов с целями и задачами коммуникации, коммуникативной интенцией и перспективой, системная спаянность элементов коммуникативной стратегии, практическая целесообразность отдельных тактических ходов. Статистические данные показывают, что коммуникация занимает 80% всего человеческого существования: аудирование – 45%, говорение – 30%, чтение – 16%, письмо – 9%.

Применительно к обучению иностранным языкам, понятие коммуникативной компетенции получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления необходимого уровня владения иностранным языком (см.: «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеевропейская компетенция владения иностранным языком. Страсбург, 1966). В этой публикации коммуникативная компетенция была определена как совокупность следующих компетенций: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной, социокультурной. Набор перечисленных компетенций, входящих в состав коммуникативной компетенции, не является полным и окончательным. В то же время можно утверждать, что решающая роль в представленном наборе компетенций принадлежит лингвистической компетенции, которая служит основой формирования всех компонентов коммуникативной компетенции.

Обучение иностранному языку рассматривается как целенаправленный процесс, предполагающий ориентацию на конкретные профессиональные ценности. В связи с этим, при обучении иностранному языку главное внимание должно быть уделено не только процессу и результату, но ценностям и смыслам, которые осознанно принимаются студентом как основа его профессиональной деятельности.

«Изучение иностранного языка в целом расширяет диалогические возможности культурного слоя сознания, в котором возникают, сохраняются и живут профессиональные ценности и смыслы» [7].

Специально подобранная структура коммуникативных заданий (диалогов, коммуникативных игр, дискуссий) способна стимулировать ценностно-смысловую деятельность личностных структур сознания студентов – субъектность, рефлексивность, мотивирование, смыслотворчество.

Одной из основной особенностей коммуникативно-ориетированного метода обучения иностранному языку является его комплексный характер. В связи с чем в научно-методической литературе существует такое его название, как «деятельностно-личностно-коммуникативный метод» (М.Л. Вайсбурд) [8].

Такое название отражает особенность современного подхода к обучению иностранному языку, суть которого в попытке, сохранив общую коммуникативную направленность иноязычного образования; с одной стороны, совместить в нем все лучшее, что накоплено методикой в процессе ее исторического развития, с другой, – придать процессу обучения личностный характер.

Современный преподаватель иностранного языка, владеющий комплексным коммуникативно-ориентированным методом, использует в своей работе богатейший арсенал таких методов обучения иностранному языку, как переводные, смешанные, сознательно-сопоставительные.

Однако в центре его внимания находится формирование коммуникативной компетентности, уделяется большое внимание учету личностных особенностей учащихся, коммуникативной мотивированности учебного процесса. Личностно-ориентированный характер иноязычному образованию придают по мысли Н.Д. Гальской, методы, отвечающие таким требованиям, как:

1. Создавать атмосферу, в которой учащийся чувствует себя комфортно и свободно, стимулировать интересы обучаемого, развивать у него желание практически использовать иностранный язык, а также потребность учиться.

2. Затрагивать личность учащегося в целом, вовлекать в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, соотноситься с его реальными потребностями, стимулировать его речевые, когнитивные, творческие способности.

3. Активизировать учащегося, делая его главным действующим лицом в учебном процессе.

4. Создавать ситуации, в которых преподаватель не является центральной фигурой, учащийся должен осознавать, что изучение иностранного языка в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными учителем приемами и средствами обучения.

5. Учить учащегося работать над языком самостоятельно на уровне его физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей.

6. Предусматривать различные формы работы в аудитории: индивидуальную, групповую, коллективную [9].

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности есть непрерывный процесс решения средствами изучаемого языка невербальных, поведенческих, актуальных для общества и самих учащихся за-

дач, ведущих к расширению границ коммуникации, готовности к гибкому взаимодействию с партнером по речевому общению, к развитию языкового чутья и рефлексивной деятельности. При успешной организации поэтапного формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения в Вузе и использованием новых технологий обучения возможно создание более предрасполагающих условий для становления и реализации данной компетентности. Её реализация делает студента более мобильным, способным участвовать в инновациях и при создании чего-то нового, донести это до всех.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования. Доклад на августовской конференции работников образования г. Ростова-на-Дону. – Ростов на Дону, 2002. – С. 47.

2. Вайсбурд М.Л. Методы обучения. Выбор за вами // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 29-34.

3. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – 38 с.

4. Гальская Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.: Аркти-Глосса, 2000. – 281с.

5. Копылова Н.В. Психолого-акмеологические закономерности и механизмы становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в неязыковых вузах: Дис. д-ра психол. наук: 19.00.13 Москва, 2005 634 с. РГБ ОД, 71:06-19/3.

6. Прудникова Н.Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов: Автореф. канд. диссерт. – Саратов: Сарат. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского, 2007. – 23 с.

7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. докт. диссерт.– М., 1993. – 47 с.

8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

9. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. (2nd ed.). USA: McGraw-Hill, 1997. – 272 p.

Об авторе

Шубкина Ольга Юрьевна *– заведующая кафедрой иностранных языков №3, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», Институт фундаментальной подготовки, г. Красноярск.*

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ФЕНОМЕНА «ГОТОВНОСТЬ» К РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ ТЬЮТОРА

С.М. Ефименко

Содержательную основу подготовки будущего педагога-дизайнера к деятельности тьютора составляют требования к квалификации тьютора. Готовность к педагогической деятельности – это не только состояние личности, но и динамичная, и в то же время устойчивая характеристика будущего педагога. Поэтому мы предлагаем вести подготовку будущих педагогов к реализации функций тьютора в направлениях, соответствующих структуре готовности. Под готовностью будущих учителей к реализации функций тьютора мы понимаем особое интегральное качество личности студента, сущность которого составляет взаимодействие когнитивного, мотивационного и операционного компонентов, функции которого обеспечивают интерес и информационную осведомленность, а также технологическую вооруженность в реализации тьюторского сопровождения развития личности обучающегося.

Ключевые слова: готовность к педагогической деятельности, функции тьютора, когнитивный, мотивационный и операционный компоненты.

Исходя из проведенного исследования по анализу значительного теоретического и экспериментального материалов о готовности молодых специалистов к педагогической деятельности, можно утверждать, что решение таких задач, как выявление содержания структурных компонентов готовности будущих учителей к реализации функций тьютора в образовательном учреждении позволяют нам теоретически обосновать педагогические условия, способствующие подготовке будущих педагогов к реализации функций тьютора в образовательном пространстве.

Принято рассматривать структуру готовности к педагогической деятельности в единстве трех компонентов: когнитивного, операционного и мотивационного. Исследуя с различных сторон природу содержания и структуру феномена «готовность», многие авторы (О.А. Абдуллина, М.И. Дьяченко, В.П. Ковалев, Н.В. Кузьмина, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, В.Г. Максимов, К.К. Платонов, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.) единодушны во мнении о том, что она суть выражение направленности личности на деятельность как профессиональную, так и в узких ее аспектах. Мы считаем готовность к деятельности не только состоянием личности, но и динамичной, и, в то же время, устойчивой характеристикой будущего педагога. Поэтому, мы предлагаем вести подготовку будущих учителей к

реализации функций тьютора в направлениях, соответствующих структуре готовности.

Опираясь на концепцию В.А. Сластенина и его последователей, предусматривающей формирование личности учителя в процессе его вузовской подготовки на основе профессионального подхода, мы основные положения его работы взяли как исходные к построению модели, отражающей особенности структурной организации феномена «готовности» к реализации функций тьютора. [2, 56.] При разработке модели подготовки личности к профессиональной деятельности автор обосновал правомерность профессиограммы учителя. В структуре профессиональной готовности учителя выделяются следующие компоненты: психологическая готовность, то есть сформированная ярко выраженная направленность на учительскую деятельность; установка на работу в школе; наличие интереса к ребенку и преподаваемому предмету; потребность в самообразовании; научно-теоретическая готовность, предусматривающая овладение необходимым объемом общественно-политических, психолого-педагогических и специальных знаний; практическая готовность, предполагающая наличие соответствующих предпосылок для овладения профессиональными умениями и навыками на требуемом уровне.

В понятие психологической готовности входит наличие у студентов соответствующей психологической установки на деятельность в ситуации выбора мотивов, целей, ценностных ориентации, высокого чувства ответственности за выполнение своего профессионального долга, целеустремленности, активности и самостоятельности в принятии решений; в теоретическую готовность входят знания, умения и навыки, связанные с восприятием, освоением, использованием, анализом и оценкой функций тьютора.

В след за указанными авторами к понятию практической готовности мы относим умения учителя, связанные с овладением различными функциями тьютора и применением их на практике.

В целом готовность выпускника к профессиональной деятельности можно оценить по таким параметрам, как наличие или отсутствие у него профессиональных навыков (направленности); мотивов профессиональной деятельности в качестве тьютора; уровень сформированности важнейших профессионально-значимых умений и качеств личности; качество теоретической и организационно-практической подготовки; устойчивость ценностных ориентаций.

Содержательную основу готовности составляют психолого-педагогические требования к квалификации педагога, реализующего функции тьютора в образовательном пространстве. Эти требования нормативно закреплены в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») [1].

Возможности решения задачи подготовки студентов к реализации функций тьютора в период обучения в вузе, видится нам в особенностях студенческого возраста, который характеризуется значительным ростом самосознания, самостоятельности в выборе решении, углублением интереса к профессиональной деятельности. Важным признаком профессиональной направленности является устойчивый интерес студентов к педагогической деятельности, к работе в новых условиях, позволяющих реализовать в своей работе функции тьютора. Как известно, формирование профессиональной направленности занимает основное место в подготовке учителя, так как в системе профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, профессионально-педагогическая направленность играет связующую роль и является главной предпосылкой самовоспитания личности будущего учителя.

Изучение всесторонне обоснованной В.А. Сластениным концепции формирования личности учителя, а также проблемы готовности, позволило нам рассматривать подготовку будущих учителей к реализации функций тьютора в образовательном учреждении как систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: когнитивного, мотивационного и операционного.

Значение мотивационного компонента в подготовке студентов к реализации функций тьютора состоит в осознании новых педагогических ценностей, в пробуждении у студентов интереса к осмыслению необходимости овладения различными функциями тьютора, поскольку эффективная их реализация предоставляет будущим учителям возможность глубже осмыслить научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования, психолого-педагогические механизмы его осуществления. Они также оказывают положительное влияние на формирование личностных качеств будущих учителей, способствуют овладению методами и приемами эффективного сопровождения развития обучающихся, помогают в решении различных педагогических задач, а в целом, убеждают в правильности выбора педагогической профессии. К мотивации относят все то, что побуждает реально существующую активность, обобщенные и более конкретные жизненные цели, ради которых человек действует. Х. Хекхаузен предлагает «понимать мотив как желаемое целевое состояние в рамках отношения «индивид-среда», а мотивацию как то, что объясняет целенаправленность действия» [3].

Под мотивацией образования в психолого-педагогических исследованиях понимают потребности, интересы, смыслы, ценности, идеалы и др. (А.Г. Асмолов, Ф.В. Басин, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе). Потребности личности, направленные на определение цели, рассматриваются нами как предварительные условия мотивационной направленности. Иными словами, мотивационный компонент готовности к реализации

функций тьютора является тем стержнем, вокруг которого конструируются основные свойства и качества личности педагога как профессионала.

В соответствии с представленной выше характеристикой готовности будущих учителей к реализации функций тьютора можно выделить интегральные признаки проявления структурных ее компонентов. Интегральным показателем мотивационного компонента выступает интерес к учебе с применением тьюторских технологий в условиях альтернативных вариантов образования, ответственное отношение студента к овладению профессиональными знаниями по тьюторскому сопровождению в сфере образования.

Интегральным показателем когнитивного компонента готовности к реализации функций тьютора мы выделяем систему знаний студента о сущности феномена «функции тьютора в образовании», которая базируется на психолого-педагогических требованиях, предъявляемых к профессиональной квалификации тьютора.

Содержание операций, выполняемых учителем в качестве тьютора в разрезе каждой из выделенных функций, в обобщенном виде представлено в таблице 1.

Таблица 1

Роли, тьюторские функции и содержание деятельности учителя

Роли / Функции	Организатор	Наставник	Консультант
Диагностическая	Мониторинг динамики процесса становления выбора обучающимся пути своего образования. Диагностика степени усвоения обучающимися учебного курса.	Сбор данных о планах и намерениях учащихся, их интересах, склонностях, мотивах, сильных и слабых сторонах, готовности в целом к социальному самоопределению.	Выявление индивидуальных особенностей обучающихся, динамики их развития
Аналитическая	Анализ опыта, знаний и умений обучающихся по содержанию курса, а также успешного или неуспешного опыта обучения.	Анализ и коррекция процесса и результатов социального самоопределения обучающихся.	Анализ индивидуальных особенностей, динамики развития, условий воспитания, становления творческих и учебных групп.
Проектировочная	Помощь в осознании личностных перспектив, связанных с обучением; определение ближних и дальних перспектив взаимодействия с обучающихся с образовательной сре-	Формирование совместно с учеником профиля обучения, планов участия в разнообразных творческих и социальных проектах и выбора форм учения и т.д.	Совместное с обучающимся оценивание имеющиеся ресурсов для реализации поставленных целей. Оказание помощи обучающимся в осознанном выборе стратегии образования.

	дой и предвидение его результатов.		
Реализационная	Обеспечение уровня подготовки обучающихся, соответствующий требованиям федерального государственного образовательного стандарта.	Организация учебно-воспитательного процесса, взаимодействие с родителями, координация работы педагогов, психологов, социальных работников.	Оказание помощи обучающимся в преодолении проблем и трудностей процесса самообразования, создание условий для реальной индивидуализации процесса обучения.
Рефлексивная	Проведение совместного с обучающимися рефлексивного анализа деятельности и результатов, корректировка индивидуальных учебных планов.	Оценка эффективности построения и реализации образовательной программы, успешности саморазвития	Оценка овладения умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся.
Методическая	Организация индивидуальных и групповых консультаций для обучающихся, родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации способностей и возможностей, используя различные технологии и способы.	Участие в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой.	Проведение индивидуальных и групповых консультаций для обучающихся, родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации способностей и возможностей.
Мотивационная	Обеспечение психологического комфорта при освоении учебного курса и в ходе различных коммуникаций, позитивное подкрепление результативных действий.	Поддержка и стимулирование познавательного интереса обучающегося.	Создание и поддержка включенности обучающихся в учебный процесс и в различные виды образовательной деятельности.
Коммуникативная	Организация взаимодействий с родителями, лицами, их заменяющими, по выявлению, формированию и развитию	Содействие в построении обучающимся конструктивных позитивных взаимоотношений в системах	Консультации в поиске и использовании информационных ресурсов для решения возникающих задач самообразования.

	познавательных интересов обучающихся, обсуждение хода и результатов реализации планов.	«ученик-ученик», «учитель-родитель», «учитель-ученик», «родитель-ученик».	

Анализ содержания деятельности и специфики функций тьютора позволяют констатировать, что профессионально подготовленный учитель для реализации функций тьютора должен знать: приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации; основы педагогики, детской, возрастной и социальной психологии; психологию отношений, индивидуальные и возрастные особенности детей и подростков, возрастную физиологию, школьную гигиену; методы и формы мониторинга деятельности обучающихся; педагогическую этику; теорию и методику воспитательной работы, организации свободного времени обучающихся; технологии открытого образования и тьюторские технологии; методы управления образовательными системами; методы формирования основных составляющих компетентности (профессиональной, коммуникативной, информационной, правовой); современные педагогические технологии продуктивного, дифференцированного, развивающего обучения, реализации компетентностного подхода; методы установления контактов с обучающимися разного возраста и их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе, убеждения, аргументации своей позиции; технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения.

Интегральным показателем операционного компонента выступают умения и навыки, предусматривающие в своем составе операции по реализации диагностической, аналитической, проектировочной, реализационной, рефлексивной, информационной, методической, мотивационной и коммуникативной функций.

Исходя из проведенного на данном этапе исследования, заключающегося в теоретическом обосновании педагогических условий, способствующих подготовке будущих педагогов к реализации функций тьютора в образовательном учреждении, мы решаем задачи по выявлению содержания структурных компонентов готовности будущих учителей к реализации названных функций. Под готовностью мы понимаем особое интегральное качество личности студента, сущность которого составляет взаимодействие когнитивного, мотивационного и операционного компонентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Квалификационные характеристики должностей работников образования. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. N 593

2. Сластенин В.А. Формирование личности учителя современной школы. – М.: Просве-

щение, 1976. – 160 с.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. Пер. с нем. / Под ред. Б.М. Величковского – М.: Педагогика, 1986, Т.I. – 408 с.

Об авторе
***Ефименко Светлана Михайловна** – старший преподаватель кафедры дизайна и методики профобучения, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.*

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Н.Н. Абакумова

В статье рассматриваются психолого-педагогические основания для разработки понятия «инновационная компетентность обучающихся». Обозначена специфика Томской области как региона с инновационным потенциалом. Представлены результаты педагогического мониторинга, направленного на проявление содержания инновационных компетентностей обучающихся в педагогическом процессе ряда образовательных учреждений Томской области.

Ключевые слова: инновационная компетентность, инновационный потенциал

Инновации за последние несколько лет стали доминантой современного общества. Инновационные программы развития, инновационные технологии, инновационные компетентности и многое другое перестали использоваться узким кругом ученых и педагогов-новаторов и активно вошли в массовую практику системы образования, начинают становиться общепринятой нормой и активно влиять на процессы в экономике и политике. Вместе с тем, при всей разработанности и представленности в обществе разного рода педагогических инноваций, остается открытым вопрос об их оценке, как каждой в отдельности, так и в целом, их влиянии на всю систему образования. Значительное влияние на развитие инноваций оказывает региональная специфика. В этом смысле Томская область является уникальной площадкой для решения поставленной проблемы, так как позиционирует себя одним из центров инновационного развития в России. В Стратегии развития Томской области на период до 2020 г. решающий фактор развития региона – инновационный сектор

экономики [6]. Развитие инновационного сектора предполагается за счет формирования инновационных компетентностей специалистов, которых готовят вузы г. Томска. Томская область всегда отличалась повышенной концентрацией инновационного потенциала и ресурса в образовании:

– многообразие образовательных инициатив и экспериментальных программ не только областного уровня, но и участие в федеральных программах модернизации образования, в федеральных экспериментах (Введение ЕГЭ, Приоритетный национальный проект «Образование», Комплексный проект модернизации образования, президентская инициатива «Наша новая школа»);

– осуществление создания образовательных проектов, поддерживаемых различными фондами, в том числе фондом Сороса (мегапроект «Развитие образования в России), Британским советом, фондом Карнеги, фондом Новая Евразия и др.;

– использование в практики управления образованием механизмов поддержки и реализации проектных инициатив, поощрения участия отдельных людей и групп в разных проектах и программах, развитие экспериментальных практик (создание сетевых структур, разработка конкурсных механизмов, реализация проекта Кадровая модернизация в Томской области и пр.).

Накопленный значительный ресурс в системе образования Томской области позволил сделать переход от организационной структуры к территориальной – в Томске создана территория инновационного развития, сформированы основные элементы ее инфраструктуры. Данный ресурс Томской области позволил в 2005 г. оформить это институционально – создание Особой экономической зоны технико-внедренческого типа.

Данный факт имеет прямое отношение к организации деятельности общеобразовательных учреждений. Так в процессе определения общепедагогического направления развития школы опирались не только на анализ ресурсов образовательного учреждения, но и на основные тенденции развития образования в контексте базовых направлений развития региона, социально-экономических установок государственной политики. В этих рамках, включая анализ возможностей школы, целесообразно, на наш взгляд, выбирать стратегию личностного и профессионального самоопределения обучающихся в условиях развития региона с инновационным потенциалом.

В этом направлении мы ориентируемся на понимание инноваций, прежде всего, как на образовательные действия, возможные для общеобразовательного учреждения в процессе соорганизации с социально- экономическими условиями региона.

Участие в региональных образовательных событиях, знакомство с Программой развития сектора элитного образования в Томской области (Всероссийская конференция «Традиционные и инновационные процессы

в образовании», 2008 год), анализ современной литературы по проблемам развития инноваций в образовании позволили нам понять, что многочисленные документы, разработки по созданию инновационного потенциала страны, региона, предприятия и т.д. упираются, в конечном счете, в проблему создания условий для развития личности, способной самоопределяться и делать выбор в ситуациях неопределенности и развития. Становление инновационного потенциала личности в условиях общего образования оказывается одной из приоритетных задач внутри большого проблемного поля, которое открывается по мере осознания того, что инновационный потенциал граждан страны является условием и обобщенной характеристикой ее конкурентоспособности.

Представление об образовании как ресурсе инновационного развития страны предполагает такую его организацию, в которой человеку предоставляется возможность участвовать в своем образовании (возможность самому разрабатывать и определять содержание и формы своего образования). Обучающегося ставят перед необходимостью выбора форм и норм своего образования; где качество и программы образования определяются самим человеком, его усилиями. Такая организация образования вступает в противоречие со сложившейся практикой, в которой содержание, формы и нормы образования «предписываются» и «задаются». В связи с этим становится необходимым проектирование нового содержания образования, ориентированного на актуализацию и формирование:

– компетенций личного участия человека в своем образовании;

– компетенций участия в жизни общества и его развитии (социально-общественный контекст образования), к инновационной деятельности в регионе, к жизни в ситуации неопределенности.

Организуя педагогический мониторинг в ряде образовательных учреждений Томской области (Заозерная СОШ № 16, СОШ № 196 ЗАТО Северск, Асиновская СОШ № 2) компетенции самоопределения обучающихся в условиях инновационного развития региона были рассмотрены нами как ключевой и наиболее дорогой ресурс результативности образования в школе. Складывается и новый образ педагога: это исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов. Взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого осуществляется в форме поддержки, в результате которой человек овладевает своей образовательной деятельностью: формирует цели и задачи своего образования, осуществляет образовательный выбор, рефлексию своих проблем и достижений.

Новой в данном мониторинговом исследовании можно считать исходную идею самоопределения личности в образовательном процессе не как того, что происходит под влиянием внешних («развивающих») воздействий, но того, что образуется за счет организации такой воспитательно-образовательной среды, в которой запускаются механизмы саморазвития человека. За этим стоит необходимость перехода от закрытого образования

к созданию условия для самоопределения в образовательном пространстве школы. На этой основе просматриваются новые подходы к развитию воспитательно-образовательной среды школы, открываются новые грани проектной деятельности в условиях социума применительно ко всем ступеням образовательного процесса с учетом его непрерывности и преемственности.

Данные изменения, как показывают результаты мониторингового исследования на протяжении трех лет, определяются, прежде всего, инновационным поведением администрации и педагогического коллектива образовательных учреждений, которое характеризуется изменением сложившихся установок (стереотипов). В рамках образовательного учреждения, реализующего различные инновации, в том числе и компетентностный подход, взаимодействие перечисленных факторов можно наблюдать через переход от знаниевого подхода к деятельностному. В рамках инновационных образовательных учреждений инициируются различные проекты, программы и пр. инициативы, которые связаны с профессиональным и личностным самоопределением и самореализацией участников образовательного процесса. Например, МОУ ЗАТО Северск «Средняя общеобразовательная школа № 196» начиная с 2006 г. в рамках федеральной экспериментальной площадки реализуется проект «Взаимосвязь ключевых и содержательных компетенций будущих специалистов Наукограда», Заозерная СОШ № 16 является региональным внедренческим центром инноваций и центром этнокультурного образования. Для нас является принципиальным, что любой инновационный проект можно представлять в рамках образовательного учреждения как самоорганизующуюся систему, которая направлена на проявление инновативности участников образовательного процесса. Реализация различных проектов на протяжении ряда лет позволила проявить условия, обуславливающие инновационное поведение всех участников образовательного процесса: инновационный потенциал личности и мотивационную готовность к инновационному поведению. Под инновационным потенциалом участников образовательного процесса мы будем понимать личностный ресурс, который при соответствующих условиях может проявить себя в качестве базального основания для инициации инновационного поведения [1]. Одним из таких условий выступает модальность эмоционально-установочного комплекса, позволяющая человеку включаться в режим саморазвития (перевода возможностей в действительность) когда в окружающей среде открывается возможность перехода в такой режим. Инновационный потенциал, по мнению ряда исследователей включает в себя [1]:

1. Личностные качества, такие как толерантность к неопределенности, способность к оправданному риску, ответственность, потребность в самореализации, мотивация достижения, рефлексивность, креативность (качества интеллекта, интеллектуальная инициатива).

2. Компетенции, прежде всего такие, как проектная компетентность, коммуникативная компетентность, информационная компетентность.

3. Витальность (особенности ценностно-смысловой организации жизненного мира, жизнестойкость, суверенность, трудоспособность, мобилизационный потенциал, уровень саморегуляции, ориентация человека на определенное качество жизни).

Реализуемая нами на протяжении трех лет диагностика ключевых содержательных компетенций обучающихся Заозерной СОШ № 16, СОШ № 196 ЗАТО Северск, Асиновской СОШ № 2 позволила говорить о том, что существует необходимость выделения инновационной компетентности, которая будет являться результатом инновационной деятельности школы и может быть диагностирована.

Инновационная компетентность субъекта в литературе определяется, как минимум, двумя компонентами: инновационным прочтением основных единиц, принятых в данной сфере деятельностей (например, управленческого решения); способностью к продуктивному в соответствии с целью изменению элементов инновационной деятельности и ее объекта в целом [4]. Исходя из всего вышеперечисленного и основываясь на анализе литературных источников инновационная компетентность современного специалиста проявляет себя в умении работать в пространстве взаимодействия естественных, технических и социальных наук, во владении методами научных исследований в прикладной области, в способности переводить теорию на язык технико-проектно-конструкторской деятельности и обобщать последнюю на уровне практико-ориентированного знания в аспекте решаемой проблемы [2, 3, 5].

Начиная с 2005г. в вышеуказанных образовательных учреждениях проводится целенаправленный мониторинг по определению уровня сформированнности ключевых и содержательных компетентностей. Анализ полученных материалов показал, что ряд формируемых и развиваемых компетентностей обучающихся отражают содержание инновационной компетентности, такие как:

– позволяют решать сложные задачи (неалгоритмические);

– полифункциональны (позволяют решать разные задачи из одного поля);

– переносимы на разные социальные поля (на разные области деятельности);

– требуют сложной ментальной организованности (включения интеллектуальных, эмоциональных качеств);

– сложно устроены и для реализации требуют целого набора навыков (навыки сотрудничества, понимания, аргументации, планирования);

– реализуются на разных уровнях (от элементарного до глубокого).

Трехлетний анализ данных в образовательной области математика позволил сформулировать следующие выводы: умение распространить зна-

ния и опыт на различные области деятельности сформировано не на достаточном уровне, но наметился рост этого качества, освоение базовых знаний за исследуемый период имеет самый значительный рост, хотя способность к обучению, как видно из диаграммы, пошла на спад, также следует активизировать работу по формированию способности к анализу.

В образовательной области «Физика» результаты были интерпретированы следующим образом: умение провести эксперимент значительно выросло по сравнению с предыдущим периодом исследования, однако самостоятельный выбор способа решения, анализ полученных результатов представляется затруднительным для большого числа учащихся, также не сформировано умение в работе с учебным оборудованием.

Обращает на себя согласованность развития инновационной и информационных компетентностей. Так образовательная область «Информатика» реализуется со следующим результатом: наметилась положительная динамика в формировании навыка: публичного выступления с демонстрацией презентации, в умении использовать возможности глобальной сети Интернет; вместе с тем овладение способами составления проектов и программ, обобщение и интуиция в моделировании процессов требуют особой проработки в процессе изучения раздела «Алгоритмизация и программирование».

Таким образом, педагогический мониторинг результатов деятельности ряда образовательных учреждений Томской области показал, что четко выраженная региональная специфика находит свое отражение не только в программах развития школ, но и создает специальные условия для формирования: компетенций личного участия человека в своем образовании и компетенций участия в жизни общества и его развитии, к инновационной деятельности в регионе, к жизни в ситуации неопределенности. Специально созданные условия способствуют проявлению таких значимых качеств как: навыки решения сложных неалгоритмических задач; полифункциональности; метопредметности, разноуровневости и пр. Выделенные структурные элементы нуждаются в дальнейшем исследовании с целью создания более полного представления об инновационной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Диагностика мотивационной готовности к инновационной деятельности: тезаурус (словарь, охватывающий специфику профессиональной лексики). – Томск: ТГУ, 2009. – 22 с.

2. Журавлева Л.В. Оценка инновационной активности организации как открытой системы в конкурентной среде. Автореф. диссерт…. М., 2008. – 20 с.

3. Нестеров А.В. Инновации: системный подход // Компетентность. – 2007. – № 47. – вып. 6. – С. 3-13

4. Позняков В.В. Инновационная компетентность управленческих кадров: основные приоритеты формирования // Материалы международной научно-практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республи-

ке Беларусь и за рубежом» / Под ред. И.В. Войтова. – Минск: ГУ «БелИСА», 2008. – 316 с.
5. Стратегия развития науки и инноваций в РФ на период до 2015 года // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sci-innov.ru.
6. Стратегия развития Томской области на период до 2020 г. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.strategia.tomsk.ru/files/docs/strategicheskie_dokumenty /Strategy.pdf).

Об авторе
Абакумова Наталия Николаевна *– кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ГОУ ВПО «Томский государственный университет», г. Томск.*

УЧАЩИЙСЯ КАК СУБЪЕКТ УСПЕШНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.И. Осипова, П.М. Паранкевич

Рассматривается проблема успешности учащегося в учебной деятельности как одно из направлений современного инновационного образования. Представлены значимые характеристики успешного человека как самоактуализирующейся личности. Обоснована связь успешности учащегося в учебной деятельности с его субъектной позицией. Определены педагогические условия, способствующие успешности учащихся в учебной деятельности.

Ключевые слова: учебная деятельность, успешность, характеристики успешного человека, педагогические условия.

Постиндустриальное общество предъявляет новые требования к современному человеку: высокий интеллектуальный потенциал, способность к постоянному обучению и инновациям, креативному взаимодействию, саморазвитию. Свобода мышления, творчество, инициатива определяют характеристики конкурентоспособного специалиста, обеспечивают успешность его жизнедеятельности.

Процесс формирования компетентностного специалиста, его интегративных личностных качеств осуществляется в течение всей его профессиональной деятельности. Начальный этап этого процесса приходится на период общего образования, которое, отвечая новым требованиям, становится инновационным. В инновационном образовании, направленном на положительные изменения в личности учащегося, формирование у него новых качеств, ответственности за то, что с ним происходит в настоящем и

за свое будущее, уверенности в возможность влиять и изменять его, используются новые методики преподавания, новые способы организации занятий, обогащенное содержание образования, новые методы оценивания образовательного результата.

Одним из направлений инноваций в образовании является такая его организация, которая способствует формированию успешности учащегося в учебной деятельности. Говоря об успехе, оценивают результаты и границы деятельности человека. Деятельность считается успешной, если ее результат совпал с ожиданиями личности или превзошел их. Именно успешная деятельность развивает личность, т.к. переживание личностью состояния радости от успешного результата деятельности формирует устойчивые чувства удовлетворения, новые, более сильные мотивы деятельности, повышает уровень самооценки, самоуважения. А.С. Белкин справедливо отмечает, что если «успех делается устойчивым, постоянным, может начаться цепная реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности, несущая неисчерпаемый заряд человеческой духовной энергии» [1]. Именно такая оценка успеха определяет его педагогическую значимость для развития личности и актуальность проблемы формирования у учащихся стратегии успешной жизнедеятельности. Рассмотрение проблемы выявления условий формирования успешной личности в образовании естественно начать с выделения характеристик этой личности.

На основе анализа психолого-педагогической литературы определены основные характеристики успешной личности, к которым относятся: интеллектуальные способности; положительная «Я-концепция»; конструктивное отношение к жизни; активность и ответственность; целеустремленность и нацеленность на результат; организованность; умение ставить цели, переводить проблемы в задачи, применять знания для достижения цели. Важнейшей характеристикой успешной личности, выражающей ее сущность, является субъектность. Субъекта как и успешного человека характеризует позитивность «Я-концепции», удовлетворенность собственным статусом и достижениями.

Соотношение понятий «субъект» и «успешная личность» позволяет сделать вывод о том, что субъектность является сущностной характеристикой успешного человека. Успешного человека характеризует деятельность, которая всегда субъектна. Понятие субъекта и деятельности взаимосвязаны. С.Л. Рубинштейн отмечает, что каждый субъект, каждое «Я» предполагает некоторую деятельность и, наоборот, «произвольная, управляемая, сознательно регулируемая деятельность необходимо предполагает действующее лицо, субъекта этой деятельности – «Я» данного индивида». Это положение выступает в качестве одной из основных характеристик не только субъекта, но и самой деятельности. Субъект – сознательно действующее лицо, самосознание которого – это «осознание самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его, как субъекта, действую-

щего лица в процессе его деятельности – практической и теоретической, субъекта деятельности осознания в том числе» [10]. Согласно С.Л. Рубинштейну, быть субъектом значит занимать деятельностную позицию по отношению к миру. С другой стороны, деятельность не может быть успешно осуществлена без выхода ее автора в субъектную позицию.

Активность как одну из ведущих характеристик субъекта Ж. Пиаже рассматривает с операциональных позиций, подчеркивая, что субъект (как и успешный человек) выявляется в действиях. «Субъект действия, деятельности и в более широком смысле – взаимодействия, соотносимый с объектом, представляет собой активное, воссоздающее и преобразующее начало. Это всегда деятель» [8].

Субъектность выступает в качестве объекта специального изучения в психологии личности (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский). По В.А. Петровскому, субъектность человека это «свойство самодетерминации его бытия в мире [7]. «Быть личностью… означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания» – отмечает В.А. Петровский, рассматривая через эту категорию внутреннюю связь между личностным и субъектным, взаимоотношения человека с его природным и социальным окружением. В.А. Петровский утверждает, что « быть личностью – значит быть субъектом собственной жизни, строить свои витальные (в широком смысле) контакты с миром». С другой стороны, человек выступает как деятель: «быть личностью значит быть субъектом предметной деятельности». В.А. Петровский подчеркивает, что «быть личностью – значит быть субъектом общения», в рамках которого формируется то общее, что обеспечивает взаимопредставленность «человека в жизни других людей».

В контексте определения условий формирования и характеристик успешной личности ценными являются взгляды гуманистической теории личности, выраженные А. Маслоу [3]:

– у каждого человека есть врожденная предрасположенность к позитивному росту и самосовершенствованию;

– основным стремлением каждого человека является стремление к самосовершенствованию;

– в каждом человеке изначально заложена способность к творчеству.

Проблема самоактуализации, достижения человеком своего высшего уровня, развиваемая в исследованиях А. Маслоу, имеет важное значение для выявления условий успешной жизнедеятельности человека.

Сравнение характеристик самоактуализирующейся личности с характеристиками успешного человека позволяет сделать вывод о том, что всякий успешный человек является самоактуализирующейся личностью и ему присуще:

– способность к глубокому и объективному пониманию жизни, принятия себя и других людей такими, какие они есть;

– активное восприятие действительности и способность ориентироваться в ней; способность брать на себя ответственность; умение замечать и, если в этом есть необходимость, преодолевать сопротивление других людей.

– развитые творческие способности; предпочтение в жизни новых, непроторенных и небезопасных путей; готовность стать непопулярным за нетрадиционные взгляды; умение полагаться на свой опыт, разум и чувства.

– непосредственность в поступках и спонтанность в выражении своих мыслей и чувств; открытое и честное поведение во всех ситуациях;

– озабоченность благополучием других людей, а не обеспечением только собственного счастья; установление с окружающими доброжелательных личных взаимоотношений.

Активная позиция субъекта выражается в том, что «самоактуализурующиеся люди все без исключения вовлечены в какое-то дело… Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них – это своего рода призвание»[9].Эти люди стремятся к реализации высших ценностей(среди них – добро, истина, порядочность, красота, справедливость, совершенство и др.), которые выступают для них как жизненно важные потребности, определяют продвижение вперед, преодоление препятствий.

Самоактуализация предполагает опору на собственные силы, наличие у человека самостоятельного, независимого мнения по основным жизненным вопросам. Это процесс постоянного развития и реализации своих возможностей, достижение жизненного успеха.

Понимание важности процесса самоактуализации для формирования субъекта успешной жизнедеятельности предполагает ориентацию педагогической теории и практики на создание соответствующих условий для личностного развития учащихся, способствующих этому процессу.

Объективная возможность развития человека, в том числе и в специально созданных условиях в образовании, базируется на положениях теории личности К. Роджерса [9]:

– каждый человек обладает стремлением и имеет способность к личностному самосовершенствованию, определению смысла жизни, ее целей и ценностей;

– личный жизненный опыт, идеи, цели и ценности позволяют человеку характеризовать самого себя, наметить перспективы собственного развития, отвечая на вопросы: «Кто я есть?» «Что могу сделать, чтобы стать тем, кем хочу быть?» и построить образ «Я».

Образ «Я» оказывает влияние на восприятие человеком мира, других людей, на оценки собственного поведения. Степень удовлетворенности человека жизнью непосредственно зависит от того, в какой мере его опыт, его «реальное Я» и «идеальное Я» согласуются между собой, определяет пути его совершенствования посредством уменьшения разрыва между ними.

Положительная «Я-концепция», «как некий нравственно- психологический, характерологический и мировоззренческий стержень личности». является психологической основой успешности[6]. В соответствии с теорией «зеркального Я» Ч.Х.Кули представление человека о себе складывается еще в раннем возрасте в ходе взаимодействия с другими людьми. Стремление к самоидентификации, осознанию своего места в жизни и самого себя как субъекта жизнедеятельности усиливается в подростковом возрасте. В этом возрасте формируется «Я-образ», «Я-концепция», определяемая А.В. Петровским как «устойчивая не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений о самом себе», которая лежит в основе построения взаимодействия индивида со средой и другими людьми [6].

Важность формирования человеческого «Я» подчеркивал Дж.Г. Мид : «Индивид познает себя как такового не прямо, а только косвенно, с частных точек зрения других членов данной социальной группы или с обобщенной точки зрения всей группы, к которой он принадлежит, ибо… объектом для себя он может стать, приняв отношение к себе других индивидов, в рамках той совместной общественной деятельности, в которую они были вовлечены» [11].

В отечественной психологии наиболее известные исследования в области личности связаны с теоретическими разработками представителей школы Л.С. Выготского, в частности, с исследованиями А.М. Леонтьева и Л.И. Божович. Опираясь на понятия о ведущей деятельности и социальной ситуации развития, введенные Л.С. Выготским, Л.И. Божович показала как в сложной динамике взаимодействия деятельности и межличностного общения ребенка в разные периоды его жизни формируется определенный взгляд на мир, названный *внутренней позицией.* Эта позиция и есть одна из главных характеристик личности, предпосылка к ее развитию, которая понимается как совокупность ведущих мотивов деятельности.

А.Н. Леонтьев представил свою концепцию структуры и развития личности, в которой центральное место отведено понятию *деятельности.*

Именно участие человека в деятельности способствует его развитию, позволяет составить ему представление о себе и других, выстроить адекватную самооценку, определить уровень притязаний. Эрик Берн (цит. по [9]) вводит уровень притязаний в «симптомакомплекс», определяющий стратегию жизненного успеха личности. Ученый обоснованно связывает высокий уровень притязаний с уверенностью человека в себе, с ожиданием позитива, ориентацией на удачу и реализацией наступательной стратегии, обеспечивающей личностный успех. Низкая или завышенная самооценка человека приводить к низкому или завышено-нереалистичному уровню притязаний, к реализации т.н. «оборонительной стратегии», направленной на избегание неудач, которые он считает закономерными для своей жизни. В то время как уверенность человека в себе позволяет ему выстраивать вы-

сокий уровень притязаний с ориентацией на успех, реализовать наступательную стратегию жизнедеятельности.

Опираясь на исследование, проведенное С.И. Осиповой, по теоретическому обоснованию построения и реализации модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся и перенося их на проблему формирования у учащихся стратегии успешной жизнедеятельности, приходим к выводу о необходимости рассмотрения таких характеристик успешного человека как: способности учащегося к проектированию жизненных ситуаций, проявление самостоятельности в решении поставленных целей и проблем, осуществлении рефлексии границ и результатов деятельности, в сознательном ее регулировании. Педагогическим обеспечением формирования таких способностей является реализация в образовательной среде принципов личностно-ориентированного образования, определенных в [4]:

– Признание человека главной ценностью в образовании, целью которого является создание условий его личностного развития, с учетом его жизненного опыта, потребностей и способностей;

– Востребованность личностной сферы через активизацию личностного потенциала и перехода учащегося в позицию субъекта образовательной деятельности;

– Многообразие и многофункциональность образовательной среды направленой на всестороннее развитие личности по:

– образовательным областям (гуманитарная, естественно-научная и др.);

– влиянию на развитие мыслительной сферы (наглядно-образное, наглядно-действенное, словесно-логическое, теоретическое, практическое, творческое, логическое (аналитическое), интуитивное, индуктивное, дедуктивное);

– теоретической и практической направленности;

– глубине и объему образовательной области;

Обеспечение реализации субъектной позиции учащегося предполагает:

– представление ему возможности проектирования образовательной деятельности, выбора содержания образования, построения собственной образовательной траектории;

– вовлеченность учащихся в проблемно-диалоговое взаимодействие и субъект-субъектные отношения в совместной деятельности;

– переориентация педагога с традиционной оценки результатов образовательной деятельности учащихся на рефлексию процесса деятельности, ее успешности самим учащимся.

Резюмируя сказанное выше, приходим к выводу о том, что переход учащегося в позицию субъекта деятельности способствует его успешности в учебной деятельности, развитию таких важных для успешного человека

качеств как внутренняя детерминация, (обеспечивающая свободу выбора цели, способов и средств ее реализации); ориентация на процесс деятельности, (развитие которой субъект осуществляет по своей воле и свободному выбору); способность контролировать, оценивать, корректировать и регулировать свою деятельность на основе рефлексии процесса и результатов своей деятельности [5]. Для учащихся как субъектов учебной деятельности характерны: направленность личности на будущее; потребность в самоопределении; потребность в поведенческой, эмоциональной, моральной и ценностной автономии. В этих условиях учебная деятельность выступает средством реализации жизненных планов, а внутренним мотивом для большинства учащихся становится стремление к успеху.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? – М.: «Просвещение», 1991. – 176 с.
2. Либин А.В. Стратегия жизненного успеха и мотивации достижения // [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http:///www.elitarium.ru/2007/08/29/strategi_uspekha i motivaciya dostizheniua, html.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб. Изд. Питер, 2006. – 352 с.
4. Осипова С.И. Теоретическое обоснование построения и реализации модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащегося: автореф. Дисс.на соискание ученой степени доктора педагогических наук по спец. 13.00.01, Томск, 2001. – С. 12.
5. Осипова С.И., Дулинец Т.Г. Самодетерминация личности как опорная идея образовательного процесса. Проблемы подготовки специалистов в системе непрерывного образования: сборник статей / под редакцией В.С. Бирона ГОУ ВПО «ГУЦМиЗ» – Красноярск, 2004, – С. 44-4.
6. Петровский А.В. «Введение в психологию. – М: Издательский центр «Академия», 1995. – 467 с.
7. Петровский В.А.. Личность в психологии: парадигмы субъективности. – Ростов – на –Дону: изд-во « Феникс»,1996. – С. 338-340.
8. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избранные психологические труды. – М.: Изд. Просвещение, 1969. – 660 с.
9. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Пер. с английского. Общ. редакция и предисловие Исениной. – М.: Изд. Группа «Прогресс», 1994. – 480 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии, в 2-х томах, т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 423 с.
11. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 660 с.

Об авторах

Осипова Светлана Ивановна *– доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой высшей математики, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.*
Паранкевич Павел Михайлович *– учитель биологии, МОУ «Лицей №11», г. Красноярск.*

ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Т.Н. Песоцкая

В статье определены наиболее значимые идеи и положения, раскрывающие сущность субъектности в концепциях психологов и педагогов.

Ключевые слова: субъектность, субъект, личность, активность, зона ближайшего развития, личностно-ориентированное образование.

Анализ школьной практики и результаты психолого-педагогических и социологических исследований последних лет (Е.П. Белозерцев, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, В.С. Собкин и др.) свидетельствует о том, что современные педагоги недостаточно компетентно осуществляют управленческую и организаторскую функции педагогического процесса. Это нередко приводит к тому, что учащиеся не умеют планировать свою учебную деятельность и жизненные перспективы, не проявляют самостоятельности и активности в достижении поставленных целей. Доказательством сказанному могут служить результаты опроса в различных регионах РФ из 30 городских и сельских школ [1].

Из ответов респондентов следует, что по мере взросления наблюдается снижение субъектной активности школьников: познавательной, волевой, коммуникативной и личностной. Сами школьники подтверждают, что с годами они все менее ответственно относятся к учению, снижают уровень требовательности к себе, не учатся планировать и с пользой проводить время, регулярно готовиться к урокам, читать дополнительную литературу и т.д. В этот период у школьников наблюдается также увеличение разных форм психической напряженности: неуверенность в своих силах, беспомощность, инфантилизм, позволяющий списывать все свои неуспехи только на внешние причины.

На основании анализа полученных данных исследователи делают вывод, что современная школа, предназначение которой – помочь взрослеющему человеку стать самостоятельным и ответственным, делает уклон в сторону гиперопеки, тотального контроля над учебно-познавательной деятельностью каждого ученика. Не выдерживая предложенных школой нагрузок, не удовлетворяя своих потребностей и интересов в стенах школы, ученик вынужден свое естественное стремление к самостоятельности и успеху реализовывать зачастую неконструктивными способами вне рамок образовательного учреждения.

Массовая школа, по мнению исследователей, не способствует обогащению субъектных потенциалов взрослеющего человека через формирование у него внутренней мотивации, ответственности за свои поступки,

отношения к образованию себя как индивида, личности, индивидуальности [1, 8-9].

Наши наблюдения за деятельностью и поведением школьников также свидетельствуют о том, что многие учащиеся не обладают субъектными свойствами, которые позволили бы им продуктивно заниматься самообразованием и самообучением, активно познавать окружающую действительность и адаптироваться к ней. Для развития у школьников субъектности важно определить наиболее значимые идеи и положения, раскрывающие сущность этого феномена в концепциях психологов и педагогов. Основополагающим понятием субъектности является «субъект». В психологии субъект определяется как человек, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности [2, 640]. Педагоги характеризуют субъекта как носителя активности, человека (или коллектива), способного ставить и осуществлять цели, наделенного определенной свободой, обладающего способностью к развитию и самореализации, преобразующего мир и себя в этом мире [3, 28].

Следовательно, субъекту присущи такие черты личности, как активность, стремление к познанию себя и окружающего мира, потребность к самоактуализации и саморазвитии, умение осуществлять осознанный выбор ценностей и жизненной стратегии.

Большое внимание вопросам субъектности уделял один из создателей гуманистической психологии К. Роджерс. По убеждению К. Роджерса, человек является субъектом своей жизни, он свободен в своих выборах, принятии решений, стремится к проявлению самостоятельности и ответственности, саморазвитию и личностному росту. Все эти свойства характеризуют здорового, нормального человека, всегда существуют в нем как потенциальные возможности. Для раскрытия и реализации человеческого потенциала необходимы благоприятные условия жизни и обучение, ориентированное на личность и ее жизненные проблемы.

К. Роджерс выделил два типа обучения: информационное, обеспечивающее простое знание фактов, и значимое учение, дающее действенные знания, необходимые для самоизменения и саморазвития обучающихся. Приоритетным направлением К. Роджерс считает собственно личностное развитие, становление «полноценно функционирующей личности» и, в первую очередь – развитие адекватной и гибкой, здоровой Я-концепции: «помочь людям быть личностями – это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка» [4].

К. Роджерс исходит из того, что источник и движущие силы развития и личностного роста находятся в самом человеке, главная задача обучения состоит в том, чтобы помочь ему понять себя, разобраться в своих проблемах, мобилизовать свои внутренние силы, возможности для саморазвития.

Результаты данного значимого учения не могут быть оценены школьными отметками, т.к. критериями здесь являются не количество и качество

усвоенных знаний, а те изменения, которые происходят в личности, в ее развитии и росте. Это изменения связаны с тем, что он начинает воспринимать себя по-иному, становится более уверен в себе и автономен, ставит перед собой реальные цели, ведет себя более зрело. Более того, он становится более похожим на человека, которым хотел бы быть и начинает принимать и понимать других людей.

Сравнение результатов учащихся обычных классов и классов, где были реализованы выделенные К. Роджерсом условия значимого учения, существенных различий в усвоении учебной программы не выявило. Однако оно показало, что ученики, по отношению к которым осуществлялся человекоцентрированный подход, обладают более высокой личностной адаптацией, выражают большее стремление к освоению знаний сверх учебной программы, более творчески развиты, более ответственны [5, 49].

По мнению Л.С. Выготского, важным источником психического развития ребенка, побуждающего его к активности является среда. Внутренний источник связан с активностью самого ребенка, с его желанием познавать и действовать, решающий задачи присвоения культурного опыта, то есть задачи собственного развития. Внешний источник организует взаимодействие ребенка с объектами действительности, решающий задачу приобретения культурно-исторического опыта.

Соединяя эти два источника активности в единый источник психического развития ребенка, Л.С. Выготский определяет интериоризацию как механизм превращения внешнего социокультурного опыта во внутренний опыт взрослеющего человека. Ребенок благодаря интериоризации, становится способным использовать средства развития (орудия и знаки) для управления собственным поведением: он овладевает своим поведением; его поведение становится произвольным, осознанным, субъектным. И если в силу каких-то причин развертывания указанного процесса не происходит, то человек остается объектом внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъект собственной жизнедеятельности [6].

Основываясь на положениях, сформулированных Л.С. Выготским, можно считать, что эффективным будет такое образование и такая работа с учащимися, которые ориентируются на зону ближайшего развития школьников и постоянно расширяют зону их ближайшего развития.

Расширение зоны ближайшего развития возможно через развитие субъектности учеников. При этом, решая задачи развития на данном возрастном этапе и осуществляя работу по подготовке учащихся к развитию на следующем этапе, педагог должен тем или иным способом соотносить между собой различные периоды и уровни психологического развития [7].

В системе деятельности развивающейся личности А.Н. Леонтьев определяет процесс расширения ее возможностей в качестве субъекта деятельности. Поэтому в его концепции личность – это то «что человек делает из себя, утверждая свою человеческую жизнь». Развитие личности необхо-

димо предполагает смещение потребностей на созидание, «которое одно не знает границ».

А.Н. Леонтьев считает движущими силами развития психики ребенка саму его жизнь, «развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка как внешней, так и внутренней» [8]. А ее развитие, в свою очередь, зависит от имеющихся жизненных условий, возможностей, предоставляющихся средой окружения.

В концепции А.В. Брушлинского, быть субъектом – это «быть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности – творческой, нравственной, свободной» [9, 4].

Субъект, по его мнению, – наиболее широкое понятие человека, который обобщенно раскрывает неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств. «Человек как субъект – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его осознания и бессознательного» [10, 10].

А.В. Брушлинский убежден, что основой основ гуманистического подхода в управлении является утверждение: «Не человек – для государства, а государство – для человека», признавая абсолютную ценность человека как личности и субъекта с безусловными правами на свободу, саморазвитие. Поэтому он видит необходимость перейти от однолинейного тоталитарного управления (государство – субъект, граждане – объект) к гуманистической трактовке человека как субъекта, что поможет государству целостно и системно раскрыть и преумножить возможности человека как индивида, личности, индивидуальности.

Личность может быть объектом подлинного воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого воспитания. В связи с этим по мере взросления человека в его жизни все большее место должны занимать саморазвитие, самовоспитание, самоформирование. В качестве аргументации и к данным утверждениям А.В. Брушлинский приводит выводы ряда исследований, в которых доказано, что у субъектов (в их внутреннем и внешнем мире) уже с детства существуют здоровые, конструктивные силы, способные преодолевать деформирующие общественные условия и добиваться позитивных успехов. Формирующиеся в деятельности умения справляться с трудностями образуют фундамент стойкости человека, понимания им себя самого.

Известный педагог Е.В. Бондаревская обоснованно утверждает, что благоприятные условия для развития у школьников субъектности создаются в контексте личностно-ориентированного образования. Эпицентром личностно-ориентированного образования является человек, познающий и творящий культуру путем диалогичного общения, обмена мыслями, созда-

ния «произведений» индивидуального и коллективного творчества. Образование, которое обеспечивает личностно-смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, уникальность и неповторимость каждой детской личности и, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию, помогает ей самостоятельно решать свои жизненные проблемы.

Появление различных концепций личностно-ориентированного образования в отечественной и зарубежной педагогике знаменует начало нового этапа развития мировой педагогической мысли, особенности которого состоят, по мнению Е.В. Бондаревской, в следующем:

− меняется общий взгляд на образование в направлении все более глубокого понимания его как культурного процесса, сущность которого проявляется в гуманистических ценностях и культурных формах взаимодействия его участников;

− изменяется представление о личности, которая, кроме социальных качеств, наделяется различными субъектными свойствами, характеризующими ее автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т.д., в связи с чем меняется и ее роль в педагогическом процессе, она становится его системообразующим началом;

− подвергается ревизии отношение к ученику как объекту педагогических воздействий, и за ним окончательно закрепляется статус субъекта образования и собственной жизни, обладающего уникальной индивидуальностью. Создание условий для развития индивидуально-личностных способностей, свойств и педагогическая поддержка детской индивидуальности рассматриваются как главные цели образования;

− в педагогику активно проникают и становятся востребованными результаты новейших исследований о психологических механизмах развития личности. Наряду с интериоризацией (переводом внешних воздействий во внутренний план личности), которая прежде рассматривалась как главный механизм личностного развития (социализации), важное значение придается персонализации, самоидентификации, стремление к самоактуализации, самореализации и другим внутренним механизмам индивидуального саморазвития [5, 57].

Таким образом, в отечественной науке существуют разные подходы к изучению и развитию личности ребенка, позволяющие разрабатывать различные варианты современных развивающих психолого-педагогических технологий. Несмотря на разнообразие этих подходов, у них есть одно сходство – признание ученика субъектом образовательного процесса. Этим утверждается уникальность и неповторимость каждого ребенка, его способность смотреть по-разному на одни и те же вещи, разносторонне думать, мыслить, осознавать себя субъектом собственного развития и саморазвития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Ярулов А.А. Интегративное управление средой образования в школе. – М.: Народное образование, 2008. – 368 с.
2. Шапарь В.Б., Россоха В.Е. Новейший психологический словарь; под ред. В.Б. Шапаря. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 2006, – 808 с.
3. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
4. Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер. Теория и практика личностно-ориентированной психологии. – М., 1996. – 238 с.
5. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т.2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 238 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. –220 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. –304 с.
9. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: ИПН РАН, 1994. – 96 с.
10. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 11-17.

Об авторе
Песоцкая Татьяна Николаевна *– директор, МОУ «Лицей №15», г. Пятигорск.*

ВЫЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТАННИКОВ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ЦЕНТРОВ

Д.А. Кузнецова

Для поддержки адаптационного процесса подростков в условиях реабилитационного центра необходима разработка инновационных программ работы. Статья содержит описание исследования социально-психологических качеств подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, коррекция которых способствует повышению адаптированности.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологические качества, подростки, трудная жизненная ситуация

На современном этапе развития нашего общества протекают процессы, характеризующиеся негативными тенденциями и обострением социально-экономического, политического и нравственно-этического характера. Происходит девальвация ценностных ориентаций, изменения в укладе и образе жизни людей, что в конечном итоге может привести к дестабилизации в обществе. Эти процессы оказывают негативное влияние на развитие и формирование подрастающего поколения.

Система социально-педагогической поддержки детства предусматривает создание специальных социально-педагогических учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей.

Потребность в таких учреждениях обусловлена тем, что появились многочисленные категории детей «группы риска», проблемы которых не решают типовые образовательные учреждения: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети, не имеющие жилья и прописки; дети-беженцы; дети из неблагополучных семей, испытывающие разного вида насилие; дети, находящиеся в кризисной ситуации в семье или обществе, и другие дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации. Это дети, права которых нарушены, и прежде всего право на уровень жизни, необходимый для их полноценного развития. Поэтому инновационные социально-педагогические учреждения призваны защитить это неотъемлемое право ребенка, оперативно оказывая ему необходимую помощь и поддержку, предоставляя возможность временного проживания, обеспечивая едой и одеждой, медицинской помощью, а также создавая условия для его социальной адаптации и при необходимости – социальной реабилитации.

В подростковом возрасте у детей обостряются проблемы связанные с их социально-психологической адаптацией. Подростки устанавливают все большее количество связей, включаются в разнообразную новую деятельности, получают новый социальный опыт. Все это часто затрудняется в трудной жизненной ситуации, появляются адаптационные проблемы.

Проблема оказания помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, сегодня мало изучена, что требует повышения квалификации психологов, разработки специальных психологических методов и технологий, обоснования построения инновационных реабилитационных и психокоррекционньх программ. В то же время происходит постоянный рост числа детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, испытывающих те или иные проблемы.

В настоящее время в нашей стране в большом количестве стали возникать социальные социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних (СРЦН). Цели работы данных учреждений отличаются от целей существования домов-интернатов и приютов. Являясь многопрофильным учреждением, социально-реабилитационный центр для детей и подростков ставит своей задачей оказание комплекса социальной, психолого-педагогической, медицинской и правовой помощи несовершеннолетним,

попавшим в экстремальную ситуацию и находящимся в состоянии повышенной социальной дезадаптации.

Клиентами социально-реабилитационного центра являются несовершеннолетние от 3 до 18 лет, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

В СРЦН попадают дети следующих категорий:

− дети, оставшиеся без попечения родителей, в том числе имеющие статус сироты;

− дети, проживающие в семьях, находящихся в социально опасном положении;

− дети, самовольно покинувшие семью;

− дети, самовольно ушедшие из образовательных учреждений;

− заблудившиеся или подкинутые дети;

− дети, не имеющие места жительства и средств к существованию;

− дети, оказавшиеся в иной трудной жизненной ситуации.

В реабилитационном центре несовершеннолетние находятся в среднем от 3 месяцев до 1 года. За это время специалисты создают для ребенка реабилитационную среду, помогают восстановить его статус: медицинский, социальный, психологический.

Большинство детей, попадающих в социально-реабилитационный центр, воспитывались в проблемной, кризисной или антисоциальной среде, их семьи часто имеют ту или иную патологию. В этом случае заботу и защиту дети получают от государства, в социальных учреждениях.

На сегодняшний день существует лишь небольшое количество программ, учитывающих специфику социально-реабилитационных центров и контингента их детей.

Мы выдвинули предположение, что развитие социально-психологических качеств личности способствует реадаптации подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Поэтому первоочередной оказалась задача определения качеств, характерных для подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

При общей неразработанности проблемы качеств личности достаточно трудно обозначить круг ее социально-психологических качеств. Не случайно в литературе имеются разные суждения по этому вопросу.

При определении перечня качеств, часто предметом анализа являются все качества, изучаемые при помощи личностных тестов (прежде всего тестов Г. Айзенка и Р. Кеттелла). В других случаях к социально-психологическим качествам личности относятся все индивидуальные психологические особенности человека, фиксируется специфика протекания отдельных психических процессов (мышление, память, воля и т.п.). Во многих зарубежных исследованиях при описании методик для выявления качеств личности употребляется термин «прилагательные» (не наименование качеств, а «прилагательные», их описывающие), где в одном ряду пе-

речисляются такие, характеристики, как «умный», «трудолюбивый», «добрый», «подозрительный» и т.п.

Хотя проблема находится на самых начальных этапах ее разработки, можно установить согласие в одном пункте: социально-психологические качества личности – это качества, которые формируются в совместной деятельности с другими людьми, а также в общении с ними [1, 301].

Ряд исследователей (М.К. Бардышевская, И.В. Дубровина, Э.А. Минакова) отмечают, что общее физическое и психическое развитие детей, оказавшихся без попечения родителей, отличается от сверстников, растущих в семьях. Темп психического развития замедлен, имеется ряд негативных особенностей: ниже уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера, воображение, позднее формируются навыки саморегуляции и управления своим поведением, затруднено понимание требований взрослых, проявляются инфантильность, неумение строить отношения с другими, иллюзии простоты жизни, неуверенность в себе, неверие взрослым, обидчивость на весь мир и т.д. [6, 109].

Воздействие неблагоприятных, а часто нечеловеческих условий жизни детей в семьях достаточно длительное время вызывают негативные психические, физические и другие изменения в организме ребенка, приводящие к тяжелым последствиям.

У детей возникают значительные отклонения как в поведении, так и в личностном развитии. Им присуща одна характерная черта – нарушение социализации в широком смысле слова: отсутствие навыков гигиены, неумение вести себя за столом, неспособность адаптироваться к незнакомой среде, к новым обстоятельствам, гиперсексуальность, нарушения половой ориентации, воровство, лживость, утрата интереса к труду, лень, отсутствие ценностных ориентаций, отсутствие норм морали и нравственности, принятых в обществе, бездуховность, утрата интереса к знаниям, дурные привычки (употребление алкоголя, наркотиков, курение, токсикомания, нецензурная брань и т.д.) [5, 60].

У детей, испытавших жестокое обращение со стороны членов своей семьи, возникает устойчивое чувство подавленности, вызванное сознанием, что они нежеланны и недостойны любви. Последствия семейной жестокости многообразны, имеют психологический и поведенческий характер: агрессивность, тревожность, обеспокоенность, депрессия, низкое самоуважение, криминальное, сексуальное поведение [3, 131].

Среди детей-дезадаптантов в интернатных учреждениях преобладают учащиеся с отклонениями в поведении, трудностями в обучении, общении. Чаще всего школьная дезадаптация возникает вследствие длительного воздействия на ребенка травмирующих ситуаций, нарушении межличностных отношений со взрослыми и сверстниками, что формирует у него внутреннюю напряженность, тревожность, агрессивность, конфликтность, ощущение неполноценности, ненужности, отверженности.

Большое число детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, имеет сенсорное недоразвитие, задержку психического развития и интеллектуальную недостаточность, что усугубляет проблему школьной дезадаптации и выражается в целом ряде специфических факторов, наиболее выраженных в особенностях эмоционально-личностной сферы [2, 56].

В исследованиях отечественных и западных психологов дается сравнительная характеристика детей, оставшихся без попечения родителей. И.В. Дубровина, Э.А. Минакова, М.К. Бардышевская и другие исследователи показали, что общее физическое, психическое развитие детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличается от развития сверстников, растущих в семьях. У них отмечаются замедленный темп психического развития, ряд негативных особенностей: низкий уровень интеллектуального развития, бедные эмоциональная сфера и воображение, позднее формирование навыков саморегуляции и правильного поведения.

Дети, воспитывающиеся в учреждениях социальной и психолого-педагогической поддержки детства, характеризуются резко выраженной дезадаптацией, которая усиливается такими психотравмирующими факторами, как изъятие ребенка из семьи и помещение его в разного рода учреждения (больница, приемник распределитель, приют временного пребывания, санаторий и т.д.).

Поведение этих детей характеризуется раздражительностью, вспышками гнева, агрессии, преувеличенным реагированием на события и взаимоотношения, обидчивостью, провоцированием конфликтов со сверстниками, неумением общаться с ними [5, 56].

Таким образом, подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, по мнению ряда авторов (Л.М. Шипицына, Н.Ф. Дивицына, Ю.А. Клейберг, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга и др.), имеют специфические социально-психологические качества. Они имеют общее отставание в развитии, коммуникативные трудности (агрессивность, конформность, конфликтность и т.п.), эмоциональные проблемы (тревожность, бедность эмоций, неуверенность в себе). Все эти качества влияют на организацию работы с подростками, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, на их общение со взрослыми, адаптацию в социуме.

После теоретического анализа с помощью метода фокус-групп нами был уточнен список качеств, характерных для подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Было проведено 4 фокус-группы, в которых приняли участие 35 человек, работающих с подростками. Им предлагалось составить список качеств, характерных для подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Обработка данных методом контент-анализа показала, что наиболее часто упоминающимися качествами подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, являются: демонстративность, замкнутость, агрес-

сивность, лживость, асоциальное поведение, склонность к употреблению психоактивных веществ (далее – ПАВ), эгоизм, неадекватная самооценка.

Полученные данные обуславливают исследование, выявленных с помощью фокус-групп качеств. В исследовании приняли участие 184 подростка 14-16 лет: 84 воспитанника ГУ ВО СРЦН «Феникс»: 58 девочек и 26 мальчиков (экспериментальная группа – подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации) и 100 учащихся школы № 14 г. Вологды: 59 девочек и 41 мальчик (контрольная группа).

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методики исследования: опросник «Диагностика социально-психологической адаптации» (СПА, К. Роджерс, Р. Даймонд в адаптации А.К. Осницкого), методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению – СОП (А.Н. Орел), методика исследования макиавеллизма личности (В.В.Знаков), опросник «Самоотношение» (Столин, Пантелеев), опросник Басса-Дарки, личностный опросник Кеттелла (подростковый вариант, переработка Ясюковой).

Нахождение значимости различий между группами осуществлялось по U-критерию Манна-Уитни. Результаты обработки данных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели статистических различий мальчиков и девочек контрольной и экспериментальной групп

Методика, авторы	Шкала	Uкр	
		девочки	мальчики
Опросник социально-психологической адаптации (Роджерс, Даймонд)	адаптивность	732**	332**
	дезадаптивность	1350*	700,5
	принятие себя	1313*	613,5
	непринятие себя	1030,5**	238,5**
	принятие других	863**	358*
	непринятие других	1445	649
	эмоциональный комфорт	1122,5**	382,5*
	эмоциональный дискомфорт	1512	679
	внутренний контроль	1330*	382,5*
	внешний контроль	1394*	743,5
	доминирование	1437,5	422
	ведомость	1396,5*	663
	эскапизм	1404,5*	604
Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению – СОП (А.Н. Орел)	1 – шкала установки на социально-желательные ответы	1288*	706
	2 – шкала склонности к преодолению норм и правил	1354,5*	658,5
	3 – шкала склонности к аддиктивному поведению	691**	774
	4 – шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	884,5**	133**

	5 – шкала склонности к агрессии и насилию	464**	178**
	6 – шкала волевого контроля эмоциональных реакций	1275,5*	251,5**
	7 – шкала склонности к делинквентному поведению	831**	126,5**
	8 – шкала принятия женской социальной роли	841,5**	730
Методика исследования макиаллизма личности (В.В. Знаков)		1111**	495
Опросник «Самоотношение» (Столин, Пантелеев)	S – интегральная шкала	1295,5*	733,5
Опросник Басса-Дарки	физическая агрессия	1274,5*	522
Личностный опросник Кеттелла (подростковый вариант, переработка Ясюковой)	A – потребность в общении	841,5**	543
	C – эмоциональность	1194,5**	628
	E – самостоятельность, независимость	1387*	512
	F – беспечность	1215*	309,5
	G – исполнительность	1663,5	534,5**
	H – коммуникативная активность	1654	406
	I – эстетическое развитие	1363,5*	687,5
	L – честолюбие	1558	543,5
	M – прагматизм	1597	652
	N – дипломатичность	1360*	623,5
	O – тревожность	1598,5	671,5
	Q1 – радикализм	1286*	496
	Q2 – конформизм	1584,5	546,5
	Q3 – волевой самоконтроль	1442	659,5
	Q4 – психологическая энергия	1720,5	505
	Q5 – психологическая защита	1615	

* - уровень значимости $p<0,05$

** - уровень значимости $p<0,01$

При попадании в трудную ситуацию нарушается адаптация подростков. Девочки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации имеют более низкие показатели адаптивности и более высокие показатели дезадаптивности, чем испытуемые контрольной группы ($p<0,01$, $p<0,05$). В группе мальчиков из реабилитационного центра показатели адаптивности также ниже соответствующих показателей подростков средней школы ($p<0,01$).

Девочки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, отличаются от сверстниц более низким уровнем принятия себя ($p<0,05$), более высоким уровнем непринятия себя ($p<0,01$), более низкими показателями по шкале самоотношение ($p<0,05$). Мальчики, находящиеся в реабилитационном

центре, имеют более высокие показатели непринятия себя по сравнению с испытуемыми контрольной группы ($p<0,01$). Эти данные подтверждают мнение участников фокус-групп о низкой самооценке подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, причем эти особенности ярче выражены в женской выборке.

Подростки, проходящие реабилитацию, обладают более низким уровнем принятия других, что подтверждается статистически ($p<0,01$ – девочки, $p<0,05$ – мальчики), они имеют более высокие показатели по шкале склонности к агрессии и насилию опросника СОП ($p<0,01$). Девочки отличаются от контрольной группы по показателям физической агрессии опросника Басса-Дарки ($p<0,05$). Таким образом, данные подтверждают, что подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации, имеют агрессивные тенденции во взаимодействии с окружающими, склонны использовать насилие для решения проблем.

Попадание в трудную жизненную ситуацию обуславливает эмоциональный дискомфорт подростков. Испытуемые экспериментальной группы имеют более низкие показатели по шкале эмоциональный комфорт ($p<0,01$ – девочки, $p<0,05$ – мальчики). Кроме того, они обладают более низким контролем эмоциональных реакций ($p<0,05$ – девочки, $p<0,01$ – мальчики), что может отрицательно сказываться при установлении контактов с другими людьми.

Подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, меньше, чем их сверстники, признают контроль над ситуацией. Статистически значимые различия в группах имеются по шкале внутренний контроль ($p<0,05$). Девочки характеризуются и более высокими показателями шкалы внешний контроль ($p<0,05$). Возможно, это связано с субъективным переживанием невозможности найти выход из сложившейся жизненной ситуации.

Девочки, находящиеся в реабилитационном центре, в сравнении со сверстницами контрольной группы, имеют более высокие показатели по шкалам ведомость и эскапизм ($p<0,05$), что может обуславливать попадание их в зависимость от асоциальных друзей, усугубляющее их проблемы.

Одной из особенностей подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, является их склонность к отклоняющемуся поведению. Они имеют более выраженную склонность к делинквентному ($p<0,01$), к самоповреждающему и саморазрушающему поведению ($p<0,01$). Возможно, склонность к асоциальному поведению формируется в связи с неустойчивыми семейными ориентациями, отрывом подростка по тем или иным причинам от семьи.

Попадающие в трудную жизненную ситуацию девочки-подростки имеют более высокие показатели по шкале «склонность к аддиктивному поведению» ($p<0,01$). Они имеют предрасположенность к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния, склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, гедо-

нистически ориентированные нормы и ценности. Кроме того, на момент поступления в реабилитационный центр многие подростки уже имеют опыт употребления ПАВ. Это может быть обусловлено подражанием – часто родители этих подростков склонны уходить от проблем подобным образом. Также это наиболее легкий способ ухода от проблем в ситуации, когда реально решить возникающие трудности подросток не может.

Девочки экспериментальной группы дают больше социально-желательных ответов ($p<0,05$), имеют более высокие показатели по шкале макиавеллизма ($p<0,01$). Они склонны к манипулированию, хотят представить себя с лучшей стороны, привлечь к себе позитивное внимание, которого им, возможно, не хватает в общении с близкими людьми.

Анализируя личностные особенности подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, выявленных с помощью опросника Кеттела, можно отметить, что наиболее отличается от контрольной выборка девочек. Больше число проходящих реабилитацию девочек, у которых слабо выражена потребность в общении ($p<0,01$). То есть такие девочки более замкнуты, не стремятся к близким отношениям, испытывают трудности при общении в новой ситуации, что затрудняет их адаптацию.

Большее количество девочек из контрольной группы имеют высокую эмоциональную реактивность ($p<0,01$), не всегда могут сдерживать свои реакции. Девочки-подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, в основном характеризуются глубоким переживанием неприятностей, критики, неприятностей близких людей, но больше во внутреннем плане, что, возможно, усиливает их переживание сложившейся ситуации.

Девочки-подростки экспериментальной группы имеют более высокую беспечность ($p<0,05$), они меньше задумываются о последствиях своих поступков, чем девочки контрольной группы.

Независимость, проявляющаяся в упрямстве и самоутверждении, во что бы то ни стало, отвержение советов взрослых и друзей – еще несколько характеристик, отличающих девочек, проходящих реабилитацию, от их сверстниц ($p<0,05$). Эти особенности затрудняют их взаимоотношения с ровесниками и взрослыми, их социально-психологическую адаптацию.

Несовершеннолетние воспитанницы реабилитационного центра менее прямолинейны и непосредственны, чем школьницы контрольной группы ($p<0,05$). Это может быть связано с описанной ранее склонностью к манипулированию, к социально-желательным описаниям поступков.

Мальчики экспериментальной и контрольной групп отличаются только по одной шкале опросника Кеттела – по фактору исполнительность ($p<0,01$). Мальчики-подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации, в большей степени нуждаются во внешнем контроле, чаще недисциплинированны и неисполнительны, что считают приемлемой формой поведения. Эти особенности влияют на их адаптированность, общение и взаимодействие с окружающими.

Таким образом, исследование показывает, что подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации обладают специфическими качествами: они склонны к асоциальным формам поведения, в том числе к агрессии и употреблению ПАВ, имеют низкое самопринятие и принятие других, нуждаются во внешнем контроле, стремятся к независимости, преодолению норм и правил, для них характерен эмоциональный дискомфорт. Девочки экспериментальной группы меньше задумываются о последствиях своих поступков, склонны к манипулированию, в меньшей степени контролируют свои эмоциональные проявления, более ведомы.

Подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, имеют более низкие показатели адаптированности нежели их сверстники, что связано с их социально-психологическими качествами, отличающими их от сверстников. По нашему мнению, коррекция характерных для этих подростков качеств может способствовать улучшению их адаптированности в обществе, поэтому перспективной является разработка коррекционно-развивающих программ для подростков – воспитанников реабилитационных центров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Наука, 2004. – 365 с.
2. Дети социального риска и их воспитание. Учебно-методическое пособие / Под науч.ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 144 с.
3. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками. Конспект лекции. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 288 с.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.
5. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
6. Шульга Т.И. Методика работы с детьми «группы риска» / Т.И. Шульга, В. Слот, Х. Спаниярд. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 128 с.

Об авторе

Кузнецова Дарья Анатольевна *– аспирант, ассистент кафедры практической психологии, ГОУ ВПО «Вологодский государственный педагогический университет», г. Вологда.*

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЛИЧНОСТИ: ВЗГЛЯД ИЗ КАЗАХСТАНА

Т.З. Рысбеков, П.А. Добряев

В данной статье обращается внимание на необходимость корректного использования понятия «инновация» в различных дискурсах. Её авторы полагают, что личностное измерение инноваций является очень важным, и при этом считают, что личность необходимо рассматривать и как субъект инноваций, и как их объект. В работе затрагивается проблема типологизации личности в инновационном контексте, рассматривается роль современной системы высшего образования в Казахстане в формировании «инновационной личности», а также отношение казахстанских студентов к кредитной системе обучения.

Ключевые слова: инновация, инновационная личность, авторитарная (реакционная) личность, социализация, высшее образование, кредитная система обучения.

Понятие «инновация» уже лет семь является неотъемлемым элементом различных казахстанских дискурсов (политического, экономического, педагогического и др.). Последние годы оно стало также весьма широко употребляться в выступлениях и публикациях российских политиков, экономистов, работников сферы образования. Если до 2000 г. как в России, так и в Казахстане понятие «инновация» ни в обиходе, ни в специальной литературе практически не использовалось, то в последнее десятилетие оно приобрело большую популярность, стало модным атрибутом самых разных месседжей.

Тем не менее, несмотря на активное использование, данное понятие воспринимается и определяется весьма неоднозначно. На совершенно неудовлетворительное положение с пониманием и толкованием термина «инновация» указывают, к примеру, российские учёные Г.Г. Азгальдов и А.В. Костин [1]. В связи с этим они в частности обращают внимание на результаты исследования, проведённого Всероссийским центром изучения общественного мнения. Полученные ВЦИОМ данные свидетельствуют о том, что более половины опрошенных россиянин (53%) затрудняется объяснить, что такое «инновации»; 22% респондентов считают, что этот термин обозначает любые нововведения; 15% опрошенных полагают, что это внедрение современных технологий; по мнению 6% – «инновации» это использование достижений науки техники; 3% респондентов определяют их как масштабные социальные изменения и точно такое же их количество

называют конкретные факты нововведений; 1% – полагает, что это инвестиции в перспективные отрасли экономики.

Особая значимость инноваций для жизни современных обществ, требует ясного и чёткого понимания их сущности. Это является необходимым условием разработки и реализации действительно инновационной политики на различных уровнях организации социума. Само по себе активное использование данного понятия в политической лексике ещё не свидетельствует о том, что такая политика действительно результативно проводится. Как говорится, скажи хоть сорок раз халва, во рту слаще не будет…

Сравнительный анализ различных подходов к определению понятия «инновация», имеющихся на разных web-сайтах и в специальной литературе [1, 2, 4, 5, 6], позволяет предложить его следующее общее определение. *Инновация – это принципиально новые или значительно обновлённые идеи, теории, технологии, услуги, изделия, формы организации социума, которые используются на практике и приводят к существенному качественному улучшению этой практики, обеспечивают её большую эффективность.*

Безусловно, при разработке связанных с инновационной деятельностью проблем очень важное значение имеет её личностный аспект. Причём, личность в этом отношении важна не только как субъект инноваций, но и как их объект. Людей способных выступать в качестве субъектов инноваций – талантливых учёных, изобретателей, менеджеров, деятелей культуры и т.д. – не так уж и много по сравнению с остальной массой населения, тем более сумевших с успехом воплотить свои новаторские идеи на практике. Чтобы быть творцом в полном смысле этого слова, чтобы быть способным реализовать свой творческий замысел так, чтобы он оказал воздействие на жизнь сотен, тысяч и, тем более, миллионов людей, привёл бы к реальному обновлению тех или иных её сторон, как правило, необходимо обладать высоким интеллектом, креативными способностями, сильной волей, соответствующими ценностями и мотивациями. Всеми этими качествами обладает далеко не каждый. Тем не менее, такие люди были, есть и хочется верить, что будут. Но для того чтобы их революционные идеи стали действительно инновациями, реальными двигателями прогресса необходима такая социальная среда, в которой активно бы действовали личности открытые этим идеям, готовые в них инвестировать и позитивно их воспринимать. То есть, и для генерирования инноваций, и для их усвоения нужны так называемые «инновационные личности».

Понятие «инновационная личность» ввёл в оборот Эверетт Хаген. Как отмечает Пётр Штомпка [7], Хаген считал, что существуют различные, и даже противоположные, личностные синдромы, которые типичны для традиционного и современного обществ. В традиционном обществе это авторитарная личность, в современном – прямо противоположная ей во всех отношениях инновационная личность. Данные типы личности

характеризуются совокупностью черт в зависимости от того, как они относятся к действительности; как понимают роль индивида в мире; каков стиль лидерства им присущ; какова их склонность к созиданию и новациям.

Авторитарной личности приписываются такие черты как согласие с существующими образцами (моделями, стилями) жизни, диктуемыми традицией и авторитетами, имеющими вечную природу и сверхъестественное происхождение; покорность, послушание, стремление избегать ответственности и потребность в зависимости; твёрдость (жёсткость, непреклонность) и высокая требовательность к подчинённым; отсутствие или недостаток стремления к созиданию и новациям. Инновационную личность, в свою очередь, отличают такие качества как любознательность и стремление воздействовать на различные жизненные явления; принятие на себя ответственности за плохие стороны мира, стремление внести в него изменения; гибкость, откровенность и терпимость во взаимодействии с подчинёнными, одобрительное отношение к их оригинальности и стремлению к новациям; творчество, стимулирующее самобытность и стремление к новизне, неукротимая любознательность [7].

Данная типологическая модель, безусловно, вызывает интерес в контексте изучения инновационных процессов и имеет ценность как инструмент их социологического анализа. Хотя она может выглядеть и несколько иначе, причём не быть дихотомической. При этом, обозначение антипода инновационной личности как авторитарной представляется не совсем удачным. Наименование того или иного понятия должно как бы в концентрированном виде отражать суть описываемого им явления и ни в коем случае не искажать его смысл. Понятие «инновационная личность» в этом отношении не вызывает к себе никаких нареканий. Но вот полярное ему понятие обозначать в рассматриваемом контексте как «авторитарная личность» вряд ли целесообразно. Дело в том, что противника тех или иных инноваций, в том числе различных реформ или революций называть авторитарной личностью не совсем корректно. Да, авторитарная личность может «душить» всякие прогрессивные нововведения, «закручивать гайки» создавая препятствия для обновления тех или иных сфер жизни общества. Но в то же время, именно носители ярко выраженного авторитарного характера очень часто выступали и выступают в качестве реформаторов и революционеров. Если вспомнить политическую историю, то кем в этом отношении были, например, Пётр I, К. Маркс, П. Столыпин, В. Ленин, Ататюрк или М. Тэтчер, как не авторитарными личностями? Любой творец, как в политике, так и в науке, искусстве или бизнесе, так или иначе, ощущает свою избранность, наделяет себя особыми способностями и, соответственно, стремится навязать окружающим свою волю, болезненно реагирует на любое несогласие со своим мнением. Так как же правильнее обозначить антипода инновационной личности? Консерватором? Вряд ли,

поскольку многие люди, выступившие решительными реформаторами в тех или иных областях жизни, в различных видах деятельности, были по своим социально-политическим воззрениям именно консерваторами. Более подходящим для этого обозначением представляется понятие «реакционная личность» («реакционер»), как полярно противоположное «инновационной личности» («новатору»).

Конечно, и «реакционная личность», и «инновационная личность» – это «идеальные типы» (в веберовском понимании), то есть некие умозрительные конструкции, аналитические инструменты, предназначенные для изучения инновационных процессов. Реальные люди по своим личностным характеристикам могут быть ближе к одному из этих типов и дальше от другого. Для современного общества, стремящегося быть конкурентоспособным, а значит высокотехнологичным, очень важно, чтобы в нём постоянно воспроизводились личности близкие именно к инновационному типу, личности способные предлагать инновационные идеи, принимать и поддерживать их, успешно пользоваться их благами.

Любая личность, как известно, формируется и развивается в процессе социализации индивида. От того, как протекал этот процесс на разных возрастных этапах (особенно в раннем детстве), какие факторы и агенты социализации оказывали на индивида приоритетное воздействие, как работали в ходе данного воздействия различные механизмы социализации и зависит то, к какому именно типу будет ближе та или иная личность – «реакционному» или «инновационному».

Одним из основных агентов социализации является школа, в том числе высшая. Именно в ходе формализованного процесса обучения и воспитания осуществляется целенаправленное, систематическое воздействие на индивида с тем, чтобы сформировать у него определённые качества. Причём, следует учитывать, что высшая школа в Казахстане (и, конечно же, не только в нём одном) за последние 15 лет практически утратила свой элитарный характер, став по сути массовой, со всеми вытекающими отсюда «плюсами» и «минусами». В принципе, данную ситуацию можно рассматривать как проявление общемировой тенденции массификации высшего образования, обусловленной потребностями развития современной экономики. Но, учитывая то, что отечественный рынок образовательных услуг очень слабо связан с рынком труда, представляется, что именно появление рынка образовательных услуг как такового и привело к массификации нашего высшего образования. Как бы то ни было, выпускники школ имеют достаточно широкие возможности получать высшее образование по самым разным специальностям, в том числе на платной основе и не только в государственных, но и в частных вузах, которых в своё время появилось огромное количество. В настоящее время, в Казахстане функционирует 145 высших учебных заведений, из которых 55 являются государственными и 90 – частными, а также действуют пять филиалов российских вузов [3].

Так что, несмотря на произошедшее за последние три года определённое уменьшение контингента казахстанского студенчества (главным образом из-за демографической ситуации), значение высшей школы, как агента социализации, за последнее полтора десятка лет существенно возросло. И именно от того, насколько эффективно функционирует этот институт во многом зависит настоящее и будущее современного общества.

Уровень этой эффективности, в свою очередь, зависит от целого ряда факторов, приоритетными среди которых являются финансовая поддержка системы высшего образования, её кадровое и материально-техническое обеспечение. При этом важно понимать, что все затраты общества на поддержку и развитие данной системы окажутся напрасными, если в её рамках не будут эффективно реализоваться образовательные модели адекватные реалиям и потребностям современного, высокотехнологичного, динамичного и всё более глобализирующегося мира. Если не будут ипользоваться такие обучающие технологии, которые более всего применимы для формирования высококвалифицированных специалистов инновационного типа. То есть, для подготовки современных специалистов, умеющих эффективно действовать в постоянно изменяющихся условиях, способных к непрерывному образовательному росту, развитию своей профессиональной компетентности, а значит максимально открытых для инноваций необходимы именно инновационные модели и технологии образования. Эти модели и технологии могут быть достаточно успешно реализованы в рамках кредитной системы обучения.

Образовательный процесс во всех казахстанских вузах, по крайней мере, в общем, формально-процедурном отношении, уже перестроен в соответствии со стандартами данной системы. Эта перестройка объясняется стремлением радикально повысить качество подготовки высококвалифицированных специалистов в Казахстане и, соответственно, усилить конкурентоспособность его системы высшего образования, гармонично интегрировать данную систему в общеевропейское образовательное пространство.

Можно ли само введение кредитной системы обучения в казахстанских вузах считать инновацией? Дать однозначный ответ на этот вопрос в настоящее время достаточно сложно.

С одной стороны, данная система обучения действительно является для нас новшеством. В её основе лежит «англо-саксонская» («либеральная») образовательная модель, базирующаяся на таких ценностях как «индивидуализм», «свобода выбора», «личная ответственность», «автономность». Она принципиально отличается от традиционно использовавшейся у нас линейной системы обучения, основу которой составляет «прусская» («консервативная») образовательная модель с присущим ей приоритетом коллективизма, предписанностью, авторитарностью, жёсткой подконтрольностью. К тому же, кредитная система (для которой характерны ин-

дивидуализация обучения, вариативность и гибкость учебного процесса, упор на самостоятельной работе студентов) создаёт хорошие возможности для реализации творческого, креативного потенциала учащихся, а так же позволяет оперативно реагировать на сигналы-запросы со стороны реальных потребителей образовательных услуг – будущих высококвалифицированных специалистов и их работодателей. Основное преимущество кредитной системы обучения как раз и заключается в том, что она позволяет быстро и адекватно реагировать на эти динамично меняющиеся в соответствии с рыночной конъюнктурой запросы.

Но с другой стороны, в полном смысле инновацией можно считать только то новшество, которое реально, в полном объёме внедрено и серьёзно повышает эффективность действующей системы, привнося в неё коренные улучшения, обеспечивая её качественное превосходство. На данный момент, то, что мы называем «кредитной системой обучения», скорее является неким «гибридом» линейной и кредитной систем. Появление такого «гибрида» в процессе системных изменений образовательных отношений вполне естественно. Ещё раз обращаем внимание на то, что линейная система и кредитная система – это две совершенно разные системы обучения, отличающиеся друг от друга и в формально-процедурном, и в информационно-технологическом, и в содержательном, социально-психологическом отношениях. Реальный переход от одной такой системы к другой не может совершиться в одночасье. Что же касается существенного повышения эффективности образовательного процесса, качественного улучшения подготовки специалистов в результате введения кредитной системе обучения, то об этом говорить ещё очень рано. Только с течением времени, когда не выпускники советских вузов или вузов суверенного Казахстана, обучавшиеся в рамках традиционной линейной системы, будут «делать погоду» в казахстанской экономике, политике, образовании, науке и др., а те, кто получал высшее образование в условиях кредитной системы, станет окончательно ясно, насколько мы выиграли или проиграли от такого реформирования своего образования.

Пока что, судить об эффективности применяемой в наших вузах кредитной системы обучения, в определённой мере, можно лишь по косвенным данным, в частности, по результатам социологических опросов студентов и преподавателей, направленных на выяснение того, как они оценивают те или иные её стороны, насколько они удовлетворены данной системой. Такие опросы, например, на протяжении последних пяти лет регулярно проводятся в старейшем вузе Казахстана – Западно-Казахстанском государственном университете им. М. Утемисова.

Кредитная система в ЗКГУ им. М. Утемисова стала применяться ещё в 2003 г., когда по её правилам, в виде эксперимента, стало проводиться обучение студентов-первокурсников некоторых специальностей. В 2005 г. ректор университета подписал в Болонье Великую Хартию Университетов

(«Magna Charta Univesitatum») – документ, подтверждающий приверженность ЗКГУ стандартам общеевропейского образовательного процесса и согласие с принципами Болонской декларации. В 2008 г. весь образовательный процесс в университете стал осуществляться в рамках кредитной системы обучения.

Внедрение в ЗКГУ кредитной системы сопровождается регулярным изучением отношения студентов и преподавателей к различным аспектам её функционирования. Для получения необходимых сведений был разработан исследовательский проект «Мнение студентов и преподавателей ЗКГУ им. М. Утемисова о практике применения в университете кредитной системы обучения», в рамках которого проводится ежегодный мониторинг мнений и оценочных суждений основных участников учебного процесса. Получаемые в ходе этого мониторинга данные позволяют составить достаточно полные представления о том, как студенты и преподаватели университета относятся к кредитной системе обучения в целом; как они характеризуют условия, созданные в университете для решения её ключевых задача; как оценивают эффективность применяемых в её рамках основных форм учебной работы; как характеризуют качество используемых средств контроля и оценки знаний студентов и др. Инструментом данного мониторинга являются социологические опросы, проводимые по репрезентативной выборке. Собранная в ходе данных опросов информация анализируется и предоставляется руководству университета, руководителям его основных подразделений, а также всем желающим с ней ознакомиться (соответствующие аналитические отчёты размещаются на внутреннем сайте университета, содержащиеся в них данные публикуются в университетской газете).

Последний такой опрос был проведён в марте 2010 г. В его ходе было опрошено 382 студента, обучающихся на I-V курсах, в группах с казахским и русским языками обучения (10% от всех студентов I-V курсов ЗКГУ) и 144 преподавателя, работающих на 23-х кафедрах университета (28,5% от всех преподавателей ЗКГУ). Ниже приводятся некоторые данные, полученные в процессе его проведения, которые позволяют составить определённые представления об отношении студентов и преподавателей ЗКГУ к кредитной системе обучения, эффективности её применения в реальном образовательном процессе.

Относительно того, *как в целом оценивают кредитную систему обучения студенты и преподаватели университета*, респонденты высказали следующие мнения. В общей сложности, 38% опрошенных студентов (ровно столько, сколько и в прошлом году) и 48% опрошенных преподавателей (в прошлом году их было вдвое меньше) считают, что студенты и преподаватели ЗКГУ большей частью оценивают кредитную систему *очень хорошо* или *хорошо*. Соответственно, 36% и 33% респондентов полагают, что они оценивают её *удовлетворительно*, а 20% и 11% – *плохо* или

очень плохо. 6% и 8% опрошенных высказать на этот счёт определённое мнение затруднились.

Таким образом, если мнения студентов относительно того, как студенты и преподаватели университета оценивают кредитную систему обучения в целом, продолжают оставаться без существенных изменений (являясь достаточно сдержанными), то мнения преподавателей на этот счёт заметно изменились, став более оптимистичными.

Важным показателем, позволяющим выявить действительное отношение студентов и преподавателей к кредитной системе обучения, является то, *по какой именно системе, кредитной или линейной, лично они предпочли бы учиться или преподавать*. Предпочтения опрошенных студентов университета в связи с этим выглядят следующим образом. Те из них, что сумели определиться по данному вопросу, составили практически равные в количественном отношении группы: 39% предпочли бы обучаться по линейной системе и 38% – по кредитной системе. 24% опрошенных студентов с выбором системы обучения затруднились. Что касается опрошенных преподавателей, то 48% из них высказались в пользу линейной системы обучения, 40% – в пользу кредитной и 12% – не смогли определиться.

Ещё одним важным показателем отношения студентов и преподавателей университета к кредитной системе является их мнение о том, *насколько хорошо, применяемая в нашем университете кредитная система обучения, способствует эффективной подготовке высококвалифицированных специалистов*. В общей сложности 46% опрошенных студентов и 57% опрошенных преподавателей высоко оценили её эффективность, посчитав, что она *очень хорошо* или *хорошо* способствует данной подготовке. *Удовлетворительную* оценку ей дали 35% студентов и 24% преподавателей. 11% студентов и 10% преподавателей высказали мнение, что применяемая в университете кредитная система *плохо* или *очень плохо* способствует такой подготовке. Соответственно, 8% и 9% опрошенных затруднились с её оценкой.

Итак, несмотря на то, что именно переход к кредитной системе обучения рассматривается как основное условие радикального повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов, менее половины опрошенных студентов и немногим более половины опрошенных преподавателей полагают, что данная система обучения действительно эффективно способствует такой подготовке.

С тем, чтобы определить, насколько глубоко кредитная система обучения продвинута в учебный процесс университета, опрашиваемым студентам и преподавателям было предложено оценить те условия, что созданы в вузе для решения её ключевых задач: достижения максимальной *индивидуализации* обучения; повышения роли и усиления эффективности *самостоятельной работы* студентов; выявления *реальных учебных достижений* студентов на основе эффективной процедуры их контроля.

О том, как именно студенты и преподаватели ЗКГУ оценивают созданные в университете условия для *достижения максимальной индивидуализации обучения* можно судить по следующим данным. В общей сложности 58% опрошенных студентов и 49% опрошенных преподавателей данные условия оценили высоко – как *очень хорошие* или *хорошие*, тогда как *удовлетворительную* оценку им дали, соответственно, 28% и 35% респондентов, а низкую (охарактеризовав их как *плохие* или *очень плохие*) – 10% и 7%. 4% и 9% опрошенных затруднились с их оценкой.

Имеющиеся в университете условия *для повышения роли и усиления эффективности самостоятельной работы студентов* респонденты оценили несколько выше: 63% опрошенных студентов и 64% опрошенных преподавателей охарактеризовали эти условия как *очень хорошие* или *хорошие*; 25% и 26% респондентов дали им *удовлетворительную* оценку; 7% и 6%, соответственно, посчитали их *плохими* или *очень плохими*. 5% и 4% респондентов с оценкой данных условий затруднились.

Условия, созданные в университете для выявления реальных учебных достижений студентов на основе эффективной процедуры их контроля, опрошенные студенты и преподаватели, оценили схожим образом. 63% опрошенных студентов и 61% опрошенных преподавателей охарактеризовали их как *очень хорошие* или *хорошие*, тогда как *удовлетворительную* оценку им дали, соответственно, 25% и 28% респондентов, а посчитали их *плохими* или *очень плохими* – 9% и 5%. 3% и 6% опрошенных затруднились с оценкой этих условий.

Таким образом, большинство студентов и преподавателей университета считают, что в ЗКГУ созданы достаточно хорошие условия для реализации ключевых задач кредитной системы обучения. Тем не менее, их значительная часть продолжает оценивать эти условия всего лишь как удовлетворительные.

Ещё более отчётливо отношение студентов и преподавателей к кредитной системе обучения проявляется в оценках ими различных практик проведения занятий в рамках данной системы. О том, как оценивается основными участниками учебного процесса в ЗКГУ эффективность *лекционных занятий* можно судить по следующим данным. В целом, как эффективные оценили проводимые лекции 83% опрошенных студентов и 84% опрошенных преподавателей, как неэффективные, соответственно, – 13% и 7%. Затруднились дать им определённую оценку 4% и 9% респондентов.

Эффективность проводимых в условиях кредитной системы *практических занятий* респонденты оценили примерно также: как эффективные их оценили 80% опрошенных студентов и 85% опрошенных преподавателей, как неэффективные, соответственно, – 17% и 10%, затруднились с их оценкой 3% и 5% респондентов.

Эффективность же *самостоятельной работы* была оценена ими несколько ниже: как эффективную данную работу оценили 78% опрошенных

студентов и 70% опрошенных преподавателей, как неэффективную – 19% и 22%. Затруднились дать ей определённую оценку 3% и 8% респондентов.

Итак, среди студентов и преподавателей ЗКГУ подавляющее большинство составляют те, кто считает, что лекционные и практические занятия, а также самостоятельная работа студентов, в рамках введённой в университете кредитной системы обучения, проводятся достаточно эффективно. Причём, преподаватели оценили эффективность данных форм учебной работы в этом году заметно выше, чем в прошлые годы.

Одной из ключевых фигур учебного процесса в условиях кредитной системы обучения является *эдвайзер*. Опрошенные студенты и преподаватели оценили эффективность работы эдвайзеров следующим образом: 70% опрошенных студентов и 71% опрошенных преподавателей посчитали данную эффективность *очень высокой* или *высокой*; 19% и 15% – оценили её как *не высокую и не низкую*; 7% и 5% – определили её как *низкую* или *очень низкую*; 4% и 9% респондентов с оценкой затруднились.

Весьма важная роль в обеспечении эффективного функционирования кредитной системы обучения отводится *Офису регистратора*. Эффективность работы данной структуры была оценена заметно ниже, чем работа эдвайзеров. Только 57% опрошенных студентов и 48% опрошенных преподавателей определили эту эффективность как *очень высокую* или *высокую*; 22% и 26% – оценили её как *не высокую и не низкую*; 14% и 20% – определили её как *низкую* или *очень низкую;* 7% и 6% опрошенных с оценкой затруднились.

Очень важное место в учебном процессе, как известно, занимают формы и средства контроля и оценки знаний. О том, как студенты и преподаватели университета оценивают эффективность осуществления *процедуры текущего контроля* можно судить по следующим данным. 74% опрошенных студентов и 79% опрошенных преподавателей посчитали её эффективной, 20% и 10% –неэффективной. Затруднились её оценить 6% и 11% респондентов.

Эффективность же *процедуры рубежного контроля* была оценена ими несколько выше. Эффективной её посчитали 81% опрошенных студентов и 86% опрошенных преподавателей, тогда как неэффективной, соответственно – 16% и 8% респондентов. Затруднились с её оценкой 3% и 6% респондентов.

О том, как студенты и преподаватели оценивают эффективность такой важной процедуры как *экзамен,* свидетельствуют следующие данные. В общей сложности, как эффективные экзамены оценили 79% опрошенных студентов и 81% опрошенных преподавателей, как неэффективные – 13% и 15%. Затруднились дать им определённую оценку по 4% респондентов.

Сравнительно недавно в учебным процессе ЗКГУ стала использоваться новая, разработанная университетским программистом, версия *электронного журнала*, размещённая на внутреннем сайте университета. В

этот журнал еженедельно вносятся данные, характеризующие успеваемость студентов по всем изучаемым ими дисциплинам. В нём также фиксируются пропуски студентов учебных занятий и выставляются рубежные рейтинги их успеваемости (причём, внести в этот журнал коррективы «задним числом» практически невозможно). Данный инструмент контроля и оценки знаний в определённой мере можно считать инновацией, поскольку это действительно новый, оригинальный электронный продукт, который достаточно удобен для применения и используется на практике, как преподавателями, так и студентами. Но в полной мере считать этот журнал инновацией видимо ещё рано, поскольку применяться он стал сравнительно недавно и пока что ещё нельзя сказать, что его использование действительно значительно повысило эффективность процедуры контроля и оценки знаний студентов. Лишь 50% опрошенных студентов и 52% опрошенных преподавателей посчитали, что применение электронного журнала *очень хорошо* или *хорошо* способствует повышению эффективности учебного процесса. Соответственно, 27% и 28% респондентов высказали мнение, что его применение способствует этому повышению только *удовлетворительно*, а 18% и 10% – сочли его применение в этом отношении *неудовлетворительным* или *очень неудовлетворительным*. Затруднились с оценкой электронного журнала 5% и 10% респондентов.

Мнения же, высказанные студентами и преподавателями университета относительно того, насколько способствует повышению эффективности учебного процесса *проведение экзаменов в форме компьютерного тестирования*, выглядят следующим образом. В общей сложности, 69% опрошенных студентов и 55% опрошенных преподавателей посчитали, что проведение экзаменов в форме компьютерного тестирования *очень хорошо* или *хорошо* способствует повышению этой эффективности. Соответственно, 16% и 27% респондентов высказали мнение, что проведение экзаменов в такой форме только *удовлетворительно* способствует этому повышению; 11% и 12% – посчитали, что компьютерное тестирование способствует этому повышению *неудовлетворительно* или *очень неудовлетворительно*. Затруднились с оценкой 4% и 6% респондентов.

Таким образом, основная масса студентов и преподавателей в целом выказала удовлетворённость применяемыми в университете формами и средствами контроля и оценки знаний студентов. Наиболее эффективно, по их мнению, в учебном процессе используется такая процедура как рубежный контроль.

Таковы самые общие данные, характеризующие отношение студентов и преподавателей ЗКГУ к действующему в университете варианту кредитной системы обучения, к различным аспектам функционирования этой системы. Судя по этим данным, отношение основных участников учебного процесса к привнесённым в него новшествам не является однозначным. Как нам представляется, данная неоднозначность объясняется главным об-

разом действием двух основных факторов. Во-первых, консерватизмом присущим как человеческой природе (студенты, а тем более преподаватели здесь не исключение), так и самому институту образования. Во-вторых, тем, что процесс полного внедрения, укоренения кредитной системы в университете ещё не завершён. Тот «гибрид» линейной и кредитной систем обучения, который оформился в результате изменений образовательных отношений, те дополнительные нагрузки, что получили и студенты, и преподаватели в этот непростой переходный период не могут не рождать противоречивых мнений и оценок по поводу проводимых преобразований.

О том, что кредитная система обучения в нашем университете, хотя и с определёнными издержками, тем не менее, реально работает, свидетельствуют не только результаты социологических опросов, но и такой объективный показатель как успешное прохождение нашим вузом институциональной аккредитации. Институциональная аккредитация образовательных учреждений – это новая для Казахстана процедура, позволяющая дать комплексную оценку всех сторон деятельности высшего учебного заведения. Решение Высшего экспертного совета Национального аккредитационного центра РК об аккредитации ЗКГУ им. М. Утемисова является убедительным свидетельством того, что продвижение кредитной системы в жизнь нашего университета происходит достаточно успешно.

Как уже отмечалось, кредитная система обучения сама по себе является для нас новшеством. Более того, она несёт в себе значительный инновационный потенциал, позволяет оперативно внедрять в образовательный процесс новые более эффективные формы и средства учебной и научно-исследовательской работы. Так, например, к настоящему времени преподавателями и программистами ЗКГУ подготовлено более ста электронных учебников и учебно-методических пособий, позволяющих существенно повысить качество самостоятельной работы студентов, обучающихся практически по всем образовательным программам, реализуемым в университете. Ещё одним нововведением является разработанная в нашем вузе и успешно в этом году апробированная компьютерная программа «Антиплагиат», предназначенная для экспертной оценки различных документов, в первую очередь студенческих курсовых и дипломных работ. В целом, вся постоянно обновляющаяся информационно-технологическая инфраструктура университета создаёт благоприятные возможности для осуществления в нём инновационной деятельности.

Конечно, важно понимать, что любые институциональные изменения, любые новации только тогда будут действенными, когда они будут сочетаться с изменениями ментальными, с преобразованиями в ценностной и мотивационной сферах всех участников этих изменений. При этом не следует забывать и о том, что то или иное новшество только тогда сможет стать инновацией, когда в него сделаны необходимые вложения. Любая инновация (в том числе и в образовании) – это результат инвестиций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Азгальдов Г.Г., Костин А.В. Интеллектуальная собственность, инновации и квалиметрия // Экономические стратегии. – 2008. – № 2. – С.162-164.
2. Друкер Питер Ф. Бизнес и инновации. – М.: Вильямс, 2007. – 432 с.
3. Дамитов Б.К. и др. Национальный доклад о состоянии и развитии образования в Республике Казахстан. – Астана, 2009. – 308 с.
4. Лопатин В.Н. Государство и интеллектуальная собственность: переход к инновационной экономике // Интеллектуальная собственность. Актуальные проблемы теории и практики: сб. научных трудов. – М: Юрайт, 2008. – Том 1. – С. 17-50.
5. Харгадон Эндрю. Управление инновациями. Опыт ведущих компаний = How Breakthrouths Happen. The Surprising Truth About How Companies Innovate. – М.: Вильямс, 2007. – 304 с.
6. Хомутский Д.Ю. Управление инновациями в компании. – М.: Солон-Пресс, 2008. – 166 с.
7. Штомпка П. Социология социальных изменений. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 416 с.

Об авторах
Рысбеков Туякбай Зеитович *– доктор исторических наук, профессор, ректор, Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова, г. Уральск, Западно-Казахстанская область, Республика Казахстан.*
Добряев Павел Анатольевич *– кандидат философских наук, доцент, руководитель отдела мониторинга и социологических исследований, Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова, г. Уральск, Западно-Казахстанская область, Республика Казахстан.*

ОТЦЫ И ДЕТИ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Э.А. Саракаева

Политика демографического планирования в КНР привела к гендерному дисбалансу, что чревато социальными конфликтами. В таких условиях отношения между детьми и родителями переживают переход от традиционной конфуцианской модели к современному нуклеарному типу через специфичную для Китая переходную фазу, включающую такие внутрисемейные стратегии как «избегание» и «опека».

Ключевые слова: демографическое планирование, мужской фаворитизм, гендерный дисбаланс, внутрисемейные отношения, сыновняя почтительность, стратегии избегания конфликтов.

В социально-исторических и культурно-исторических исследованиях особое место принадлежит изучению опыта детства. Рождение детей как продолжение физического существования родового коллектива, их обучение и воспитание как трансляция исторической памяти и культурных традиций всегда являлись одной из важнейших задач семьи. Тем более это относится к китайской семье, с ее религиозным отношением к почившим предкам, которым нужно приносить жертвы, что, теоретически, может делать только потомок по мужской линии.

Мир детства – это, в первую очередь, мир внутрисемейных отношений. Традиционная китайская семья была высоконормативной и жестко стратифицированной по возрастному и гендерному признакам. Ценность ребенка для семейного организма зависела от его способности продолжать род и приносить жертвы предкам, следовательно, первенец пользовался предпочтением перед своими младшими братьями, мальчик – перед девочкой. В отношениях родителей, особенно отца и деда, и детей все права сосредотачивались в руках родителей, все обязанности – на стороне детей. Однако, мы полагаем что эти утверждения скорее отражают конфуцианское видение правильных семейных отношений, чем реальное положение дел.

Самой известной и отличительной чертой в опыте современного китайского ребенка является то, что у него нет ни братьев, ни сестер. Между тем, такое положение дел существует не везде и возникло не так давно. Китай встал на путь снижения рождаемости значительно позже своих соседей по Юго-Восточной Азии: Японии, Шри-Ланки, Сингапура и др. Поэтому до середины XX в. рождаемость в Китае держалась на уровне 5,68 (среднее количество детей у одной женщины), и только в 1980-2000гг. снизилось до 1,75 [1].

Гоминьдановское правительство никогда не знало достаточной внутренней и международной стабильности, чтобы обратиться к проблемам демографического планирования. В первые годы после образования КНР политика правительства была скорее направлена на повышение рождаемости: было запрещено импортировать или производить контрацептивы, в 1950-52 гг. был принят ряд правил, согласно которым аборт мог проводиться только по медицинским показаниям, стерилизация – только в случае, если женщине более 35 лет, она состоит в браке, имеет шесть или более детей, не менее чем одному из которых исполнилось десять лет, а новая беременность создала бы реальную угрозу ее жизни и здоровью.

Но уже в 1954-55 гг. на специальных совещаниях ЦК КПК по проблемам рождаемости и народонаселения было признано, что быстрый прирост населения создает трудности для государства. Однако экономический кризис 1959-62 гг. привел к некоторому снижению рождаемости и высокому росту смертности, так что вопрос о контроле над ростом населения стал на какое-то время неактуален. Государство вновь вернулось к этому вопросу

в конце 1960-х и в 1970-х гг. Мао Цзэ-дун в 1971 г. выступил с докладом о налаживании работы в области планового деторождения: было выдвинуто требование рожать «поздно, редко, мало». И все же на этом этапе действия правительства сводились к агитационно-разъяснительной работе. Во всей стране бесплатно раздавались контрацептивы, кое-где были зафиксированы случаи принудительных абортов и стерилизаций. И только в 1981-82 гг. политика «одна семья – один ребенок» была оформлена законодательно и даже закреплена в Конституции. Отныне каждая супружеская пара могла иметь только одного ребенка, а в деревнях семьи могли подать заявку на второго ребенка. К заявке следовало приложить подтверждение наличия трудностей с ведением хозяйства. Закон о плановой рождаемости от 29 декабря 2001 г. распространил данную политику и на национальные меньшинства. Санкцией за нарушение закона выступает «уплата социальных расходов на содержание», т.е. административный штраф [1].

В рамках настоящей работы мы не можем ставить и разрешать вопрос об эффективности демографической политики КНР, о наличии или отсутствии у нее каких-либо альтернатив. Но уже сейчас несомненно, что данный политический курс весьма негативно сказывается на множестве социальных, экономических и социально-психологических аспектов жизни китайского общества.

И первое последствие этой политики, это так называемые «маленькие императоры» и «маленькие принцессы». Единственные дети в семье, в культуре, придающей такое большое значение чадородию, неизбежно оказываются объектом чрезмерного родительского попечения. Как эмпирические наблюдения, так и социологические и психологические исследования показывают, что такое положение сказывается на психологическом складе этих детей. Одно из исследований, проведенных в Пекине, позволило утверждать, что «маленькие императоры» растут более эгоцентричными, менее упорными в преследовании своих целей и менее способными к сотрудничеству, чем дети, имеющие братьев и сестер. Другой опрос показал, что на единственного ребенка подросткового возраста китайская семья может тратить 50% или более семейного бюджета[5]. В результате опека и заботливость превратились в определяющую черту отношений родителей к детям, даже когда те уже выходят из детского возраста. Исследовательница Ханне Чен рассказывает о китайской преподавательнице университета, которая хотела научить своих студентов спрашивать о цене и делать покупки на английском языке. Затея, однако же, не удалась, так как юноши и девушки не имели ни малейшего понятия о том, сколько стоят самые элементарные вещи, вроде продуктов питания и писчебумажных принадлежностей. Все это для них всегда покупали родители. Студентам, уехавшим учиться за рубеж, их родители иногда посылают авиапочтой вещи ежедневной необходимости, чтобы ребенку не приходилось самому искать дорогу в ближайший супермаркет [2].

Традиции чадолюбия, заложенные еще в старой китайской семье, прошли через XX и начало XXI вв., и в сочетании с ними демографическая политика КНР породила такое уникальное социально-психологическое явление, как забота о детях в современном Китае.

Политика жесткого ограничения рождаемости привела к серьезнейшему гендерному дисбалансу. Необходимость иметь мальчика, наследника и продолжателя рода, диктует миллионам китайских семей, особенно малообеспеченных и с невысоким уровнем образования, избавляться от рожденных или только зачатых дочерей. Несмотря на то, что УЗИ с целью определения пола будущего ребенка запрещено, оно все же проводится нелегально, и девочек абортируют в массовом порядке. В 2005 г. в КНР рождалось 118 мальчиков на 100 девочек, а в некоторых районах, особенно на юге Гуандуна и Хайнани, эта пропорция достигла 130 на 100. И это при среднемировых показателях 104-107 мальчиков на 100 девочек [3]. Такой мужской фаворитизм вполне объясним. С одной стороны, культурные традиции настоятельно требуют рождения сына. С другой стороны, мужчины в современном Китае все еще зарабатывают заметно больше женщин, поэтому сын или внук – намного лучшая опора в старости, чем дочь или внучка.

Многие политики и аналитики КНР сходятся во мнении, что мужской фаворитизм угрожает социальному порядку в стране. В настоящее время в Китае мужчин брачного возраста на 18 млн. больше, чем женщин. По оценке газеты «Shanghai Daily», к 2020 г. их будет на 30 млн. больше. Глава государственного комитета по демографической политике и плановому деторождению Чжан Вэйцин не скрывает своей обеспокоенности этой тенденцией: «Столь высокое соотношение полов сохраняется еще с 1980-х гг., что превращает Китай в страну с наибольшей гендерной диспропорцией, наблюдаемой в течение самого длительного исторического периода. Весьма возможно, что данная диспропорция вызовет социальную нестабильность». Нетрудно предположить, что девушки предпочтут выйти замуж за самых удачливых и состоятельных молодых мужчин. Холостяки, «с ощущением двойной неудачи в жизни - и материально-карьерной, и личной – сформируют базу для протестных движений, масштабы которых трудно даже предугадать. И, скорее всего, их протест наиболее отчетливо выразится в антиобщественных выступлениях и криминальных деяниях», – предсказывает «Epoch Times» [1].

Не всегда родители, решившие, что их единственным ребенком должен быть мальчик, имеют возможность абортировать девочку. В таком случае, ее сдают в детский дом, что, впрочем, совсем не означает, что ей повезло. Детские дома в КНР – очень закрытые заведения, куда иностранцы могут прибыть только по официальному позволению и с официальной программой визита. Тем не менее, некоторые сведения о царящей там жестокости и пренебрежении детьми сумели просочиться в печать. В 1993 г.

гонконгская газета «South China Morning Post» опубликовала сообщение о так называемых «комнатах смерти» в детских домах в Наннине, в Гуанси-Чжуанском автономном округе. Персонал приюта признал в разговоре с журналистами, что из 50 или 60 младенцев женского пола, которые поступают туда каждый месяц, 90% умирают в приюте.

Наличие большого количества незарегистрированных детей, обязательность рождения мальчика-наследника и недостаток девочек и девушек – все эти факторы вместе привели к широкому распространению в Китае такого преступления, как торговля детьми. Статьи 240-242 Уголовного кодекса КНР признают преступными как продажу, так и покупку женщин и детей. «Как правило, подобные деяния совершаются отцами, мужьями и братьями потерпевших. Однако государство не привлекает к ответственности тех лиц, которые, совершив такие действия, раскаялись и добровольно возвратили приобретенных женщину или ребенка к их месту жительства» [1, 12]. Как и в старину, мальчиков похищают и продают на усыновление, девочек – для занятий проституцией.

Тем не менее, все эти ужасы остаются уделом лишь абсолютного меньшинства из 378 млн. китайских детей. Большинство пользуется любовью и заботой своих родителей.

Отсутствие братьев и сестер в определенной мере сказывается и на образовании маленьких китайцев, особенно начальном. Родители, вынужденные ждать успехов только от одного ребенка, стали внимательнее следить за школьными занятиями своих детей. Они готовы на большие затраты финансов и энергии, чтобы с самого раннего возраста отправить ребенка в лучшую школу, чаще, чем раньше, интересуются его результатами и быстрее начинают критиковать учителей, если считают, что с их ребенком обращаются несправедливо или слишком жестко. При этом академическая конкуренция между детьми высока. По-прежнему, большое внимание уделяется умению зубрить. Это называется «начинять утку», т.е. заставлять ребенка запоминать все новые и новые факты до тех пор, пока он в состоянии их принимать [4].

Американка Джо Эн Воган, специалист по педагогике начальной школы, в начале 1990-х гг. имела возможность поработать в одном из детских садов Китая. Более всего ее удивил педагогический акцент на коллективной, управляемой учителями деятельности. Все дети должны делать одно и то же одновременно. Даже в туалет ходят группой, чему воспитатели дают такое объяснение: «Детям нужно научиться контролировать свое тело и приспосабливать свои ритмы к ритмам своих одноклассников». Детей поощряли проявлять альтруизм, и, действительно, они нередко без подсказки учителя помогали друг другу одеваться или делились игрушками. По сравнению с американскими малышами, маленькие китайцы показались Воган намного менее конфликтными по отношению как друг к другу, так и к учителям.

Учителя широко пользовались таким методом коррекции поведения, как публичное поощрение или порицание. Причем прилюдно ругают не только за неправильное поведение, но и за невысокую успеваемость, так как считается, что если не единственной, то основной причиной неуспеваемости служит недостаток усердия. Однажды учительница вывела двух девочек из группы танцующих одноклассников и велела им сидеть на лавочке и смотреть, как танцуют другие, потому что они «недостаточно старались». В другой раз, когда ученики подготовительного класса выполняли на доске орфографическую работу, учитель потребовал, чтобы те, кто совершил ошибку, встали и признали свою вину. Так же публично и откровенно объявляются и лучшие ученики в классе. Учителей не волнует возможный психологический ущерб, причиняемый ученикам этим методом коррекции. Они уверены, что нежелание «потерять лицо» предохраняет детей от ошибок и лени [5].

Мы видели, что отношение родителей к ребенку претерпело существенные изменения в процессе модернизации китайского общества. Бывшее ранее любовным, но суровым, оно превратилось в излишне заботливое. Интересно было бы проследить эволюцию отношений ребенка к своим родителям. Что пришло на смену сыновней почтительности, и пришло ли?

На законодательном уровне сыновняя почтительность по-прежнему закреплена: статья 4 закона о браке запрещает «плохое отношение между членами семьи», обязывает «почитать старших, уважать интересы молодых», настаивает на «взаимной помощи внутри семьи». Статья 21 возлагает на детей ответственность за содержание престарелых родителей [1].

Мы очень сомневаемся, что возможно привлечь кого-либо к ответственности за плохие отношения в семье, но уже само законодательное оформление этой моральной нормы говорит о том, что китайское общество и государство, как и раньше, требуют от молодого поколения почтительности и уступчивости к старшим. И молодое поколение выполняет это требование, проявляя удивительную, поистине восточную пластичность. В раннем возрасте «маленькие императоры» – настоящие тираны в своих семьях. Подрастая, однако, они без каких-либо сложностей принимают бесконфликтную манеру сосуществования с родителями, основанную на терпении, отстранении и демонстрации зависимости. Юные китайцы, сопровождаемые старшим по возрасту и статусу человеком, производят впечатление крайней инфантильности и несамостоятельности. Группа университетских студентов приехала в чужую страну на экскурсию. Юноши и особенно девушки всего боятся. Несмотря на неплохое владение английским языком, они не могут самостоятельно найти выход из здания вокзала. В гостинице преподавательница вынуждена сопровождать девушек в туалет – идти одним им страшно, да и дорогу спросить они не могут. Однако, оставшись без учителей и родителей, эти же студенты, такие робкие и зависимые, прекрасно осваиваются с ситуацией: знакомятся с людьми, нахо-

дят дорогу куда угодно, и, если нужно, находят в чужой стране жилье, работу и вид на жительство.

Этот же парадокс отмечает Ханне Чен: «…китайские дети готовы к тому, чтобы по отношению к собственным родителям занимать позицию, которая располагается где-то между снисхождением, разочарованием и желанием избежать конфликта… Многочисленные городские дети имеют уже давно добрачные связи, прежде чем их родители впервые приходят к мысли спросить, дружат ли они с кем-нибудь. При этом со стороны детей даже не страх, кажется, является мотивом умолчания. Это просто практическое решение» [2, 147].

Работая в Хайнаньском университете, мы спрашивали своих студентов, многие из которых не были хайнаньцами, почему они предпочли учиться в одной из самых отдаленных провинций. Самый распространенный ответ на этот вопрос гласил: чтобы быть подальше от родителей. При этом китайские подростки и юноши обходятся без знаменитых на Западе «подростковых бунтов». Они принимают предлагаемую им обществом и воспитанную тысячелетиями ролевую игру и демонстрируют чрезвычайную, иногда утрированную зависимость. Свободы от родительской опеки они добиваются не путем открытого мятежа, но с помощью расстояний или утаивания своих подлинных планов, желаний или возможностей.

Таким образом, мы полагаем и доказываем, что традиции, унаследованные из прошлого, стереотипы восприятия оказывают на опыт детства в современном Китае большее влияние, чем принято думать. Именно во взаимодействии с ними демографическая политика КНР привела к мужскому фаворитизму, гендерному дисбалансу и торговле детьми. Они стали определяющим фактором в формировании дуализма чрезмерной заботы и зависимости-отстранения как основной модели отношений родителей и детей. И то, что несмотря на самую горячую любовь и самую дотошную опеку, китайские родители, как и в конфуцианском Китае, продолжают требовать от своих детей академических успехов и неутомимой зубрежки, – тоже является заслугой и проявлением исторической традиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Косарева И.А. Принципы современного семейного права Китая // ChinaPRO – Весь Китай № 4 (13) – С. 10-15.

2. Чен Х. Эти поразительные китайцы. – М: АСТ, 206. – 148 с.

3. China's Generation Y. Understanding the Future Leaders of the World's Next. – NY,2009.

4. Liu Huawen "The Child's Right to Birth Registration // International and Chinese Perspectives – 2005. – No 2. – Pp. 41-45.

5. Vaughan J. Early Childhood Education in China // [Электронный ресурс] / Education // Режим доступа: file://E:\children-modernity\early education.html свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. англ.

Об авторе

Саракаева Элина Алиевна *– кандидат философских наук, заведующая кафедрой английского языка для ФСКиЮФ, Астраханский государственный университет, г. Астрахань.*

Научное издание

Личность как субъект инноваций

Сборник научных трудов

Отв. ред. − *М.В. Волкова*
Компьютерная верстка – *Н.С. Лысова*

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 18.10.2010 г. Формат 60х84/16
Бумага писчая. Печать оперативная. Усл. печ. л. 12,5
Тираж 700 экз. Заказ № 142

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
ЧОУ «Центр «Интеллект»
428018 г. Чебоксары,
ул. Нижегородская, 4
т. (8352) 38-16-10, 22-04-89
e-mail: nii21@mail.ru