

9. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.
10. Горовая В. И., Уляев С. И. Гуманитаризация образования и профессиональная культура специалиста. – Москва–Ставрополь, 2004. – 132 с.
11. Данилова М. М. Гуманитарный подход как принцип организации развития профессиональной культуры специалистов в ходе образовательного процесса в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – СПб., 2009. – 36 с.
12. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Ростов н / Д., 2001. – 36 с.
13. Заборская М. Г. Современная философия образования: коммуникация и сотрудничество. – СПб., 2004. – 224 с.
14. Зеер Э. Ф. Психология лично ориентированного профессионального образования : учеб. пособие. – Екатеринбург, 2000. – 242 с.
15. Козырев В. А., Радионова Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании : кол. моногр. – СПб. : РГПУ, 2004. – 392 с.
16. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
17. Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – СПб. : СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
18. Лернер И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. – 1987. – № 11. – С. 27–32.
19. Полдолина М. Л. Как подготовить конкурентоспособного выпускника. – М. : НОУ ИСОМ, 2003. – 36 с.
20. Смирнов И. П., Поляков В. А., Ткаченко Е. В. Новые принципы организации профессионального образования : переход к открытой системе в условиях рынка труда. – М. : НОУ ИСОМ, 2003. – 31 с.
21. Куликова Д. Н. Преподавание гуманитарных дисциплин студентам-регионоведам в соответствии с принципами болонского соглашения // Философия образования. – 2010. – № 3 (32). – С. 326–334.

УДК 316.6 + 37.0

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*Н. А. Голиков* (Тюмень)

*В статье рассматриваются проблемы социализации личности в условиях инновационных образовательных учреждений и способы их решения. Представлен анализ деятельности ряда инновационных образовательных учреждений городов Тюмени и Ханты-Мансийска.*

**Ключевые слова:** социализация, качество жизни учащейся молодежи, социальные технологии, полифункциональное образовательное учреждение, инвариантные и вариативные функции образования.

**Голиков Николай Алексеевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных технологий, директор общеобразовательного лицея Тюменского государственного нефтегазового университета.

625000, г. Тюмень, ул. Республики, д. 47.

E-mail: nikgol2004@mail.ru

## THE PROBLEMS OF PERSONALITY SOCIALIZATION IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*N. A. Golikov* (Tyumen)

*The problems of personality socialization in the conditions of innovative educational institutions and the methods of solving these problems are considered in the article. The analysis of activities of some innovative educational institutions of Tyumen and Khanty-Mansiysk is presented.*

**Key words:** *socialization, life quality of the studying youth, social technologies, multifunctional educational institution, invariant and variable educational functions.*

Несомненно, важную роль в социализации личности ребенка играет школа. Однако в школу ребенок может приходиться с различным жизненным опытом и качеством социального развития. Некоторые дети не посещали дошкольные учреждения, воспитывались только в семье, которые могли быть весьма различными: полными и неполными, однопольными и многопольными, обеспеченными и малоимущими, социально здоровыми и представляющими реальную угрозу жизни, здоровью и развитию личности ребенка. И это, безусловно, оказывает существенное влияние на процесс и качество его социализации. Другие дети, наряду с семейным воспитанием, успешно развивались в условиях дошкольных образовательных учреждений. Именно здесь закладываются основы социализации детей посредством специально созданных условий предметно-развивающей среды. Система отечественного дошкольного воспитания имеет огромный опыт социализации дошкольников. Однако нам есть чему поучиться и у своих зарубежных коллег. Если в отечественной системе дошкольного образования преобладает «охранительно-тепличное» воспитание, предполагающее исключение «встречи» ребенка с какими бы то ни было затруднениями (физическими, эмоциональными и т. д.), то на Западе, наоборот, приоритетно воспитание в системе преодоления, в том числе и специально созданных взрослыми, допустимых для данного возраста трудностей. Таким образом, при разрешении социально-личностных задач возвращается самостоятельная личность. Например, для японской образовательной системы типично последовательное создание развивающих ситуаций, значимых и востребованных в дальнейшем для совершенствования социальных компетенций. Например, дети 4–5 лет учатся обслуживать себя в реальных, искусно созданных взрослыми ситуациях детского сада: они готовят салат не из муляжей в рамках сюжетно-ролевой игры, как российские дети, а из натуральных овощей и достаточно остро отточенными ножами. На таких занятиях формируются не только кулинарные способности, кинестетические навыки, но и чувство ответственности за себя, за окружающих. В наших детских садах этого просто не допустили бы, опасаясь, что дети либо сами поранятся, либо травмируют других. При организации режимных моментов: утренней гимнастики, организации питания и послеобеденного отдыха, прогулках на свежем воздухе (причем в любую погоду) дети учатся заботиться о себе и своих одноклассниках.

Один малыш без помощи взрослых разливает в пиалы детям горячую кашу, другие берут ее и несут за свои столики. Для японцев типично видеть малышей, преодолевающих естественные препятствия, например, огромный овраг. Дети помогают друг другу из него выбраться: кто-то уже сообразил воспользоваться торчащими корнями деревьев, кто-то просит других чуть-чуть себя подтолкнуть, подтянуть за руку. В морозящий дождь на скользкой грязи малыши падают, но вновь и вновь поднимаются, чтобы «победить» прежде всего себя. Если же это не удастся, то они всегда просят других о помощи. Таким образом, дошкольники научаются многовариантному оспособлению преодоления жизненных затруднений, приобретают навыки социального партнерства. Сформированный в раннем детстве устойчивый социальный фундамент является плацдармом для дальнейшего социального развития и совершенствования личности.

Как показывает исследование И. В. Ярмановой [1], в типичной образовательной практике незаслуженно игнорируется важнейший этап социализации ребенка – дошкольный период. Социальная ситуация развития ребенка-дошкольника не наполняется необходимыми для его личностного развития целесообразными факторами. Окружающая среда, жизненные обстоятельства, слова и действия (или бездействие), отношение к происходящему значимых близких – все формирует личность ребенка. Упущенные в дошкольном возрасте возможности системного развития навыков социального партнерства, ненасильственного разрешения возникающих конфликтных ситуаций создают препятствия дальнейшему развитию важнейших социальных навыков: предвидения, предвосхищения своего поведения и поведения партнеров по общению, налаживанию с ними продуктивных взаимоотношений. Воспитание, приучающее ребенка сознательно решать проблемы, есть уже не подготовка к жизни, а сама жизнь, в которой ребенок овладевает технологией самодетерминированного поведения «self reliance» («опоры на самого себя»). То, в какие социальные практики, деятельностные режимы и сообщества будет включен ребенок, во многом определяет его становление и развитие, способность интеграции в социум, качество жизни. Социальные умения, приобретенные в дошкольном возрасте, совершенствуются в школьные годы в процессе участия в различных социальных практиках, взаимодействии с окружающими, доводятся до автоматизма (механизм стереотипизации), трансформируясь в социальные навыки. В качестве примера использования системных подходов в процессе социализации детей дошкольного возраста, формирования у них элементарных социальных умений можно привести деятельность Центра развития ребенка № 7 г. Ханты-Мансийска (заведующая И. В. Ярманова) – городской опытно-экспериментальной площадки. В этом дошкольном учреждении педагоги грамотно и последовательно обеспечивают процесс формирования у детей-дошкольников культуры конфликтирования и навыков социального партнерства с учетом их возрастных особенностей. Дидактический арсенал воспитателей пополняется специально разработанными сюжетно-ролевыми играми, тематически подобранными детскими рассказами и сказками для использования при внедрении в практику воспитателей основ артпедагогтики. Дети, слушая сказки, разыгрывая их, вместе со взрослыми анализируют поведение героев. Вос-

питанники пытаются изменять сюжет произведения, совместно с воспитателем ищут возможные варианты бесконфликтного общения или такую модель поведения героев, при которой будет получен результат взаимодействия с меньшим ущербом, как для себя, так и для своих партнеров. В образовательной практике широко применяются специально создаваемые на занятиях, прогулках на участке социальные ситуации с последующим анализом – «разбором полетов» с детьми, как в группе, так и индивидуально в зависимости от конкретного случая. В качестве социального партнера в этом вопросе выступает семья ребенка. Таким образом, качественно решается задача государственной программы «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 годы», в которой отмечено, что дошкольное образование должно стать социальным институтом, чутким к интересам семей.

Специалисты давно обратили внимание на объективный факт – организованные дети (прошедшие через воспитательную систему в условиях дошкольных образовательных учреждений) в большей степени социально развиты и психологически подготовлены к обучению в школе. Они научены играть по правилам, у них в большей степени сформирована произвольность поведения и т. д. Однако значительная часть современных детей лишена возможности прохождения через систему дошкольного воспитания по ряду объективных причин, прежде всего – недостатка вакантных мест в дошкольных учреждениях. Другой, не менее важной, причиной является недоступность содержания ребенка в дошкольном учреждении из-за его высокой стоимости. В этих непростых для значительной части населения социально-экономических условиях именно общеобразовательной школе, которую посещают все дети (за редким исключением) отведена роль ведущего общественного института позитивной социализации, преобразования режима выживания в норму развития, взросления, социально-личностного и духовно-нравственного становления, познания себя и интеграции с окружающим миром.

В систему образования ребенок «вписан» на долгие годы, от складывающейся в ней системы отношений зависит его внутренняя картина восприятия окружающего мира, своего места в нем и самочувствия, реальная и будущая социальная состоятельность. Развитие социальных навыков учащейся молодежи, навыков самосохранительного поведения и управления эмоциями, качеством своей жизни обеспечивают «запас прочности» субъекта деятельности и общения, его жизнеспособность и конкурентоспособность «здесь и сейчас» и в далеком будущем.

Образовательная среда должна обеспечить условия для раскрытия природно-энергетического потенциала детей, обретения ими личностного смысла в социализации, оптимизации качества их жизни. Оптимизация качества жизни – это комплексный процесс системной стабилизации функционирования субъекта во всех сферах обитания и жизнедеятельности, извлечение наилучшего результата из возможных с учетом состояния здоровья, условий его жизнеобеспечения [2]. И у ребенка, отнесенного к категории детей-инвалидов, есть шанс оптимизировать качество жизни на фоне атмосферы безопасного самопознания, снятия чувства страха в общении со сверстниками и взрослыми, вызванного чувством своей ущерб-

ности, оказания конкретной помощи в его стремлении обрести смысл жизни, конкретных и реально достигаемых жизненных перспектив, наращивания самоуважения, стабилизации социального самочувствия [3–4]. Именно поэтому образовательному учреждению так важно обеспечить удовлетворение потребностей учащихся не только в получении предметных академических знаний, но и иных социальных интересов с учетом возможностей обучающихся, ориентируясь на их психофизиологические и интеллектуальные возможности. Сегодня образование оказывается фактически единственным социальным институтом, через который только и возможны трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества. Именно оно способно хоть как-то компенсировать, минимизировать агрессивное, вредоносное воздействие других институтов социализации, влияния на формирующееся сознание подрастающего поколения средств массовой информации. Продуктивные в этом направлении школы включают учащуюся молодежь в многообразие социальных практик, предоставляя возможность выбора дел по интересам и способностям, обеспечивая адресную социальную поддержку и социально-психологическое сопровождение включения детей в общественную деятельность.

В отечественной социальной психологии подчеркивается, что социализация – не пассивный процесс, а активный, в котором важную роль играют установки, обуславливающие избирательность личности как субъекта социализации [3]. Поэтому традиционную структуру механизмов социализации (подражание, имитация, «заражение», суггестия (внушение), интериоризация, оспособление, экстериоризация, опривычивание) на основании теории социального обмена следует расширить новым значимым для развития субъекта деятельности и общения механизмом – ротации. В процессе обменных «сделок», на основе определения выгод, устанавливается вектор и направленность социализации личности, что, в конечном счете, приводит к ее самоопределению, саморазвитию. Саморазвитие возможно на определенной стадии развития (что особо значимо в младшем подростковом возрасте), когда сформировались механизмы саморегуляции. Как считал С. И. Гессен, указать и обеспечить путь и механизм социализации – настоящее искусство воспитания: «давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка. Центростремительная сила в человеке должна всегда превышать центробежные силы внешней культуры, но и непрерывно ощущать их возрастающий напор» [4, с. 380]. Именно в этих условиях индивид приобретает стрессоустойчивость, саморегуляцию, способность выхода из сложных жизненных затруднений. В свое время было осознано, что ребенок не готовится к какой-то взрослой жизни, а живет здесь и сейчас и поэтому его жизнедеятельность нужно организовывать в соответствии с его насущными потребностями и возможностями. Выпускник школы должен не только получать академические знания в различных предметных областях, но и стать социально компетентным. Еще в 1992 г. Советом Европы была поставлена перед школой задача сформировать у обучающихся социальную компетентность. Под нею понимается способность устанавливать социальные контакты и осуществлять взаимодействие в больших и малых социальных группах, брать на себя гражданскую ответствен-

ность, участвовать в решении проблем страны и региона, проявлять нравственные отношения к другим людям, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов. С нашей точки зрения, именно школа может и должна взять на себя функции позитивной социализации детей, преобразуя режим выживания в норму развития, полноценного духовного становления, познания школьником себя и окружающего мира, принятия социальных норм поведения, обеспечения гармоничного взросления. Взросление как оформление ступени развития – это процесс становления личности, ее социализации, прохождения временных интервалов жизнедеятельности человека в направлении его самостоятельности, индивидуализации с одновременной интеграцией в социум, что обеспечивает высокий уровень социальной адаптированности и оптимальное качество жизни с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей. Под качеством жизни школьника мы понимаем совокупность социальных показателей степени развитости его жизненных сил и уровня организации жизненного пространства. Это определенный образ и уровень его жизни, который характеризуется объективными показателями и субъективным ощущением, основными составляющими которых являются уровень психологического благополучия и здоровья. Качество жизни – это субъективная удовлетворенность, выраженная или испытываемая индивидуумом в физических, ментальных и социальных ситуациях. В качестве индикаторов выступает: уровень социально-психологического благополучия (отношение ребенка к себе и окружающей действительности – стратегически важным для развития его личности средам – семье, школе, классному коллективу, неформальной группе сверстников); состояние здоровья и уровень физической подготовленности; направленность активности личности; благополучие семейного положения; удовлетворенность социальным статусом среди сверстников; удовлетворенность своими учебными успехами [5]. Понятно, что на состояние всех показателей школа не может влиять по объективным причинам. Кроме того, сам школьник не всегда адекватно оценивает значимость различных показателей своей жизни с точки зрения ее качества. Поэтому тем более значима проработка модели качества жизни и включение ее в программно-целевое управление развитием и в целом в структуру менеджмента качества деятельности образовательного учреждения. Показатель «качество жизни учащейся молодежи» может и должен претендовать на системный комплексный показатель оценки результатов деятельности школы.

Сегодня уже нельзя быть типовой школой по содержанию, чтобы обеспечить выпуск «проектировщиков собственной жизни» со сформированной проектной культурой «самоактуализирующихся личностей». Каждый школьник для педагогического коллектива и конкретно отдельного учителя (классного руководителя) – это «проба в реальном материале» (по А. П. Тряпицыной). Поэтому современный учитель не может не быть педагогом-проектировщиком, способным исследовать, предвидеть, прогнозировать, оценить последствия реализации тех или иных замыслов, в случае необходимости производить их коррекцию. Следовательно, школы должны преобразоваться в полифункциональные учреждения, где наряду с

типичными инвариантными образовательными функциями обучения, воспитания и развития будут развернуты вариативные: сервисная, педагогического проектирования, здоровьесберегающая, здоровьетворческая, адаптационная, персонологическая, социально-педагогической поддержки и социального сопровождения, психотерапевтическая и коррекционная, культурологическая и интеграционная, социальной защиты и адаптационная и т. д. [6]. В разработанной нами концепции эти образовательные функции названы амплификационными, транспозитивными, то есть расширенными, перестановочными. Из самого названия функций следует, что их набор (комплект) может варьироваться в зависимости от актуальности конкретной ситуации. В практике общеобразовательного лицея Тюменского нефтегазового университета для ребенка с ослабленным здоровьем, часто и длительно болеющего, одной из основных функций будет здоровьесберегающая. На основе определения предела учебных возможностей школьников учителя способны организовать образовательный процесс таким образом, чтобы не был нанесен ущерб состоянию их здоровья. При работе с этими школьниками чрезвычайно актуальны следующие функции: сервисная, социально-педагогической поддержки и социального сопровождения (особенно после длительного прерывания учебного процесса); интеграционная (без интеграции образовательной и оздоровительной деятельности, всех заинтересованных в результате специалистов: школьного медика, педагогов и др.) невозможно полно реализовать права ребенка и удовлетворить его личностные потребности, включая образовательные. «В основывающейся на деятельностном подходе психологии личности в качестве исходной клеточки анализа личности в обществе выступает «содействие» [9, с. 329]. При этом А. Г. Асмолов считает, что содействие ребенка с взрослыми и сверстниками выступает как основа социализации. Главным критерием социализации личности (по А. А. Реану) выступает не степень ее приспособленчества, конформизма, а степень ее независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности, незакомплексованности [10].

В образовательном пространстве появляется масса опытно-экспериментальных площадок, решающих конкретные психолого-педагогические и социальные задачи. Однако анализ реальных результатов их деятельности не всегда удовлетворяет заказчиков и потребителей образовательных услуг, их исполнителей. Даже поверхностный анализ ответов на открытые вопросы: «что в результате имеет главная фигура в школе – ребенок от затеянных взрослыми преобразований; сохраняется ли соматическое, психическое, социальное и духовно-нравственное здоровье детей в процессе этих «экспериментов»; изменяется ли благополучие ребенка в условиях инноваций; насколько реально к лучшему изменяется качество жизни воспитанников» – позволяет сделать вывод о нерешенности поставленных задач. Таким образом, при наращивании образовательных функций инновационных образовательных учреждений результат незначителен и «цена» преобразований не всегда соответствует ожиданиям организаторов и участников этого процесса. Как ни парадоксально, система образовательных функций остается нефункциональной.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ярманова И. В.** К вопросу о формировании основ культуры конфликтования у дошкольников // Теория и практика общественного развития. – 2010. – № 4. – С. 121–125.
2. **Голиков Н. А.** Оптимизация качества жизни учащейся молодежи в условиях полифункционального образовательного учреждения // Теория и практика общественного развития. – 2010. – № 4. – С. 64–68.
3. **Голиков Н. А.** Ребенок-инвалид: обучение, оздоровление, развитие : моногр. – Тюмень : Вектор Бук, 2005. – 232 с.
4. **Скок Н. И.** Социальное управление жизнедеятельностью лиц с ограниченными возможностями : моногр. – Тюмень : Феликс, 2005. – 252 с.
5. **Свиридов А. Н.** Педагогический потенциал социализации : моногр. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – 264 с.
6. **Гессен С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 240 с.
7. **Голиков Н. А.** Качество жизни школьников / Педагогический словарь // под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – С. 115.
8. **Голиков Н. А.** Педагогика оздоровления в условиях полифункционального образовательного учреждения : моногр. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2006. – 232 с.
9. **Асмолов А. Г.** Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М. : Смысл : Академия, 2002. – 262 с.
10. **Пак Л. Г.** О социализации студента в образовательном процессе вуза // Философия образования. – 2010. – № 2 (31). – С. 157–163.

УДК 378 + 13

## ПРИНЦИПЫ СТАНДАРТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**С. А. Терепищій** (Киев, Украина)

*Статья посвящена проблеме определения принципов стандартизации высшего образования в философско-образовательном измерении. Предложены принципы системности, адекватности, проактивности, эффективности, личностной ориентированности, достаточности, необходимости, однозначности, вариативности, самообновления.*

**Ключевые слова:** *принципы стандартизации высшего образования.*

## THE PRINCIPLES OF STANDARDIZATION OF HIGHER EDUCATION

**S. A. Terepishchyi** (Kiev, Ukraine)

*The article deals with determination of the principles of standardization of higher education in the philosophical and educational terms. There are offered*

---

**Терепищій Сергей Александрович** – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры социальной философии и философии образования НПУ имени М. П. Драгоманова.

01030, Украина, г. Киев, ул. Пирогова, д. 9.

E-mail: som\_org@ukr.net