

УДК 159.923

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Г.А. Берулава,

*академик РАО, доктор психологических наук, ректор Международного инновационного университета
(Россия), г. Сочи, ул. Орджоникидзе 10А, 345000*

Аннотация:

В статье анализируется проблема развития системы образования в условиях информационного общества. Рассматриваются различные методологические подходы к развитию личности. Предложена новая методологическая платформа, рассматривающая личность и ее поведение как систему стереотипов психической активности.

Ключевые слова: методологические основы образования, теория сетевого образования, поведенческий подход к развитию личности, стереотипы психической активности.

Перед нашей системой образования сегодня как никогда остро стоит задача создания условий для усвоения учащимися необходимого багажа знаний, социокультурного опыта, который позволит им стать продуктивными в личностном и профессиональном плане. Однако предлагаемые образовательные проекты как всегда не соотносятся с какими-либо научными платформами развития личности, и, прежде всего, психологическими. Но ведь разные теоретические платформы тем не менее связаны с принципиально разным пониманием механизмов и условий развития личности. Сложно сказать, на каких психологических конструкциях базируются современные образовательные концепции. Складывается ощущение, что авторы вообще дистанцируются от решения этого вопроса. Однако, поскольку субъект педагогических воздействий является активной личностью, игнорирование данного вопроса системно приводит к тому, что предлагаемое содержание образования не интериоризируется учащимися [1].

Хотя авторы педагогических образовательных систем и апеллируют в назывном плане к каким-либо классическим теориям, но это делается лишь в декларативном плане. Как известно, психологическая наука на разных этапах своего развития выбирала достаточно различные приоритеты. Это и увлекательный психоанализ, несомненная заслуга которого в том, что он обратил внимание на роль сферы бессознательно в жизнедеятельности человека. Это когнитивная психология, которая показала пути развития когнитивной сферы и ее возможности в развитии личности. Это гуманистическая психология, которая убедила в роли собственной активности для успешности человека. Это и теория содержательных обобщений, делавшая акцент на изучении материала от общего к частному и необходимости опоры прежде всего на развитие теоретического мышления. Каждое из этих направлений внесло большой вклад в понимание психологических ресурсов личности. Их достижения во многом взаимодополняют друг друга [10].

В то же время все более на задний план, прежде всего в отечественной психологии, отходила поведенческая психология, хотя именно отечественные ученые были ее родоначальниками. И по нашему мнению совершенно незаслуженно.

Развитие психологии длительное время осуществлялось как противопоставление поведенческой и когнитивной психологии. В первом случае развитие рассматривалось как научение на основании реакции на внешние раздражители. Во втором случае как рациональная постановка цели. С точки зрения разрабатываемой нами теоретической платформы это противопоставление необоснованно, так как речь, как правило, шла о сфере

сознания, сфере рации. Однако поведенческая психология в действительности в большей степени базируется на апелляции к сфере бессознательного и выработке стереотипов психической активности, в том числе и когнитивных. В таком случае какое-либо противопоставление данных направлений не имеет смысла, поскольку психическая активность проявляется как в сфере рации, так и в сфере бессознательного.

Характерно, что в психологии конструктивного альтернативизма А. Келли, которая часто рассматривается как альтернатива поведенческой психологии, в действительности формулируется, что человек смотрит на мир сквозь прозрачные трафареты или шаблоны, а затем пытается подогнать их соответственно тем реалиям, из которых состоит мир. Эта подгонка не всегда оказывается продуктивной, однако совсем без таких шаблонов мир предстает настолько неразличимой однородностью, что человек не в состоянии найти в нем какой-либо смысл. Даже плохая подгонка шаблонов к реальности полезней полного их отсутствия [12].

Диагностика индивидуальных стереотипов психической активности возможна через разработку системы типичных жизненных ситуаций, которые и позволяют человеку презентовать сложившиеся у него устойчивые поведенческие, коммуникативные, аффективные и когнитивные стереотипы. В связи с этим представления, реализуемые в направлении предполагаемых практических ситуаций будут выступать как когнитивные стереотипы.

В процессе изучения неосознаваемых психических феноменов, к которым относятся поведенческие стереотипы, необходимо учитывать, что хотя субъектом не осознается зависимость между определенным типом реакции и исследуемым аспектом психической активности, сами эти аспекты могут быть и осознаваемыми. При этом изучаемые психодинамические характеристики проявляются в результате постоянного взаимодействия осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики. В связи с этим использование для оценки сформированности стереотипов поведения проективной или других видов техники должно рассматриваться в качестве инструмента направленного изучения неосознаваемых психических процессов, поскольку реально оно отражает индивидуальность субъекта, проявляющуюся в тех или иных формах психической активности, в которые неосознаваемое входит как одна из составляющих и оценивается лишь в связи и в соотношении с типом осознаваемых реакций индивида [8].

Понятие стереотипов базируется на понятии поведения в широком смысле слова. Как известно, в отличие от деятельности поведение не подчинено предварительно поставленной цели: здесь нет предварительного обдумывания, плана действий, предвидения, оно опосредовано сферой бессознательного. Если стиль деятельности опосредован категорией деятельности, под которой понимается взаимодействие человека и мира, в процессе которого человек целенаправленно изменяет внешний мир и себя, то стиль, стереотип психической активности апеллирует к сфере бессознательного. Если деятельностный подход характеризуется представлением о человеке как об адаптирующемся к требованиям среды и деятельности, то личностно-ориентированный подход основывается на том, что источником жизни человека является его неадаптивность, которая рассматривается как особый мотив, направляющий развитие личности и проявляющийся в надситуативной активности. В этом смысле понятие активности является более широким по отношению к деятельности, поскольку активность может выступать не только в форме деятельности (носить произвольный характер), но и характеризоваться спонтанностью и надситуативностью [11].

Характерно, что исследователи, как правило, не акцентируют внимание на дифференциации рациональной и бессознательной составляющих психической активности субъекта, не учитывают, что субъект очень часто выстраивает свои отношения с людьми с опорой на сложившиеся у него бессознательные стереотипы поведения. Под поведением в данном случае понимается уровень психической активности, первоначально не контролируемый сознанием. В широком смысле слова поведение включает в себя и

неконтролируемые акты коммуникационного и аффективного поведения, а также поведение в узком смысле этого слова, как совокупность определенных поведенческих актов. Таким образом, отличие между понятиями деятельности и поведения достаточно существенно. Отличительной особенностью деятельности является ее осознанность, целенаправленность, предметность, орудийность. Осознанность деятельности означает ее продуманность, планирование и предвосхищение результата, наличие определенной логической схемы. Наряду с этим существует точка зрения, что особенностью деятельности является ее безличный характер, в том смысле, что она не зависит от того, кто именно ее совершает [7].

Основой развития человека как личности является его собственная активность. Она не тождественна деятельности. Активность и деятельность относительно независимы друг от друга, подобно тому, как знак, символ относительно независим от того, что им обозначается. Деятельность, по определению, имеет предметный характер, она предметна. Активность, в отличие от деятельности, имеет символический характер, она символична. Активность проявляется в отношениях, в которые включается или которые выстраивает человек, выполняя некоторую деятельность. Существенны как отношения, которые выражаются человеком в его деятельности, так и отношения к этой деятельности, к самому бытию.

В то же время необходимо учитывать, что поведение и деятельность неразрывны, как неразрывно сознательное и бессознательное в ходе постоянного изменяющегося взаимодействия индивида с внешним миром, что и обеспечивает непрерывность психической деятельности. В любом психическом явлении бодрствующего человека нет ничего, что было бы полностью осознанным или полностью бессознательным [9].

В выборе человеком тех или иных стереотипов психической активности определяющее значение имеет сформированный у него интегративный образ мира. Целостный образ мира получает континуальное изоморфное преломление по отношению ко всем объектам окружающей действительности. С точки зрения разрабатываемой нами сетевой теории развития личности образ мира оказывает самое непосредственное влияние на актуализацию и предпочтение субъектом индивидуальных поведенческих, коммуникативных и эмоциональных стереотипов психической активности. Данные стереотипы сначала формируются в форме когнитивных представлений о своей актуальной форме [2].

Стереотипные формы психической активности, детерминированные сферой бессознательного, аккумулируются через образ мира, включающего когнитивные стереотипы на уровне устойчивых представлений. Образ мира формируется на основе интеграции представлений субъекта об окружающем мире, презентуемых на основе обобщения имеющегося у него индивидуального социокультурного опыта. Под представлениями, в данном случае, понимается не узкое понимание представления как определенной когниции, формируемой на основе процесса восприятия, а как личностно обусловленное, изначально неотрефлексированное, интегративное представление субъекта (гештальт представлений) об окружающем мире, несущее в себе имеющиеся у субъекта образы и личностные смыслы, являющееся выражением эмоционально окрашенного отношения субъекта к миру [10].

Образ мира – это ориентировочная основа поведения субъекта. Образ мира изначально неререфлексируется сознанием, этим он отличается от рационального мышления, которое опосредует деятельность субъекта, осуществляемую в соответствии с сознательно поставленной целью. Образ мира детерминирует выбор поведенческих стереотипов, проявляющихся в его неререфлексируемом, личностно обусловленном поведении.

Типы стереотипов психической активности могут быть дифференцированы на содержательные и процессуальные. Содержательные стереотипы – это устойчиво планируемые и реализуемые в типичных практических ситуациях сценарии психической активности.

Рассматривая содержательные стереотипы психической активности можно вести речь о двух ипостасях их существования – потенциальных и актуальных. Существуют стереотипы как представления (прогноз) о том, как человеку нужно вести себя в той или иной ситуации

(собственно о поведении и сопровождающей его коммуникации и аффектах). Это когнитивные стереотипы. Такие когнитивные стереотипы формируются на базе уже сложившегося образа мира и на основании интериоризации когнитивных стереотипов, сложившихся в обществе, и прежде всего в ближайшем окружении, в референтной группе. Индивидуальные когнитивные стереотипы содержат представления о действиях в конкретных ситуациях, о сопровождающей их коммуникации и их эмоциональной окраске. Такие стереотипы формируются до сформированности реального опыта поведения в данных практических ситуациях. Таким образом, когнитивные стереотипы - это устойчивые представления о прогнозируемом поведении, коммуникации, эмоциональном реагировании в конкретных практических ситуациях [5].

Второй этап формирования стереотипных форм психической активности связан с их актуальной реализацией в устойчивых и типичных практических ситуациях, с которыми встречается субъект.

Говоря о содержательных стереотипах необходимо отметить, что когнитивные стереотипы выступают здесь как прогнозируемые сценарии своего поведения, коммуникации и эмоционального реагирования. Можно утверждать о наличии собственно поведенческих, коммуникативных и аффективных стереотипов психической активности, если эти формы проявляются в типичных ситуациях устойчиво на статистически значимом уровне.

Интегрированным феноменом реализации процессуальных стереотипов является стиль психической активности, который презентует индивидуальное процессуальное выражение его поведенческой, когнитивной, коммуникативной и аффективной составляющих, а также их соотношение в жизнедеятельности субъекта.

Таким образом, интегративным процессуальным феноменом стереотипной психической активности, детерминированным образом мира, является стиль психической активности, который может быть также назван стилем поведения (в широком смысле этого слова) или же стилем индивидуальности. Стиль психической активности в свою очередь может быть дифференцирован по различным параметрам, но наиболее обобщенными и универсальными из них являются типы доминирующей психической активности, в качестве которых выступает когнитивная, поведенческая, эмоциональная или коммуникативная сфера. При этом поведенческая составляющая трактуется уже в узком значении этого слова как двигательная активность [3].

Стиль поведения, который может быть также обозначен как стиль психической активности или стиль индивидуальности, является феноменом, характеризующим сферу бессознательного. Именно в поведении проявляется индивидуальность человека: наблюдая и изучая его, мы можем понять, с кем имеем дело. Поскольку деятельность безлична, то человек может заниматься самыми разными видами деятельности, однако его поведение остается очень универсальным, узнаваемым и предсказуемым. Действительно, поскольку структура и содержание деятельности детерминированы целью, то, ставя перед собой цепь последовательных целей, субъект последовательно меняет соответствующие им виды деятельности. Поведение же определяется индивидуальностью, поэтому стереотипы поведения остаются неизменными.

Работы, посвященные исследованию роли научных знаний в развитии личности, составляют особенно обширный и значительный пласт психологической науки. Можно согласиться с тем, что научная картина мира в значительной степени детерминирует целенаправленную, рационально опосредованную деятельность субъекта. В отличие от этого эмпирическая картина мира опосредована сферой бессознательного и определяет личностно обусловленное поведение субъекта. Проблема изучения эмпирического опыта личности сегодня является особенно актуальной. Игнорирование такого опыта в практике обучения в значительной степени привело к кризису современной системы образования [11].

Психологическая наука в общем-то давно ответила на вопрос чему учить – формировать не ЗУНы, а развивать механизмы мышления. Однако при декларации данной позиции в действительности в образовательных учреждениях педагоги продолжают ориентировать обучаемых на зазубривание фактического материала, что обусловлено той системой внешней оценки деятельности образовательных учреждений, которая существует. К этому образовательные учреждения подталкивают те формы контроля, которые реализуется в настоящее время в процессе оценки качества обучения.

Необходимо отметить, что акцент при разработке содержания образования и оценке сформированности знаний учащихся все время делается на унификации понятий как позитивной тенденции в развитии научно-методического аппарата. В противоположность данному образовательному подходу современная наука движется от приоритета классической и релятивистской картины мира к квантовой картине мира, где исследователь не пассивный наблюдатель, но активный участник экспериментов, непосредственно влияющий на их результаты. Специалисты утверждают, что релятивистская картина мира не может быть описана в рационалистических традициях, опираясь лишь на абстрактную логику и дискретные понятия. Попытки наук на пути создания точного и однозначного языка, устраняющего из науки все неопределенности, также не увенчались успехом. Оказалось, чем более точен язык, тем менее полно описывается научное явление, и, наоборот, чем менее точен научный язык, тем полнее описывает предмет теории. Метафорический и, соответственно, многозначный язык оказался для науки необходим. По отношению к самой точной науке - математике эта закономерность была сформулирована в виде теоремы о неполноте теоретического знания К. Геделем, применительно к квантовой физике – В. Гейзенбергом в виде теоремы о соотношении неопределенности. Первая теорема гласит, что человеческое познание невозможно формализовать полностью, вторая - что даже совокупностью точных теорий невозможно выразить целостность (полноту) объекта.

Соответственно содержание образования не может иметь тенденцию к универсальности, опоре на монополизм определенных теорий, фетишизации понятийного аппарата и алгоритмическим построениям дихотомических заключений и выводов. В то же время не секрет, что назначение теории на роль универсальной и главной, введение ее в ранг парадигмы, прежде всего, в отечественной психологии, очень часто осуществлялось с использованием административно-командных рычагов и наличия у ее авторов значительного административного ресурса. В настоящее время ситуация изменилась очень мало. Даже пресловутый индекс цитирования в нашей стране очень часто не является свидетельством оригинальности и действительно научной ценности теории [9].

В противовес современным психологическим концепциям развития личности в образовании отсутствует как системная задача развитие творческого потенциала личности и соответственно не практикуется использование диагностического инструментария, направленного на формирование творческого мышления учащихся. В то же время для будущей профессиональной успешности очень важно - каков творческий потенциал будущего специалиста. Однако необходимость формирования креативности и технологии ее формирования в учебных заведениях всегда остаются за кадром. Соответственно, оценка качества обучения в настоящее время не основывается на использовании диагностического инструментария, оценивающего творческие способности учащихся. Существенно и то, что наши телеканалы не демонстрируют образцы творческой активности человека, но творческая личность может быть воспитана лишь на основании наблюдения за стилем мышления других творческих людей, приобщения к этому стилю мышления.

Отметим еще одно очень важное обстоятельство, которое требует разработки и использования принципиально новых технологий обучения. Нельзя не видеть, что произошло существенное изменение рейтинга основных факторов развития личности. В частности, в эпоху информационного общества существенно изменились соотношения

влияния семьи, организованного обучения и средств масс-медиа, электронных носителей информации на формирование личностных качеств и мышления учащихся и студентов. И школа, и вуз с этим не могут конкурировать, поскольку подача информации здесь носит вербальный характер. Поэтому должна идти речь совсем о других формах обучения, о других приоритетах.

Эффективно обучать можно только с учетом когнитивного стиля учащихся. Однако весь учебный процесс ориентирован на вербально-логические технологии обучения, тогда как у большинства учащихся сегодня доминируют образно-эмоциональные паттерны мыслительной деятельности. Такой стиль мышления формируется доминированием средств массовой информации и, прежде всего, телевидения, и интернета в развитии личности [7].

Именно это в значительной степени приводит к когнитивному диссонансу и невозможности полноценного усвоения учебного материала и снижению мотивации к обучению. Это означает, что продолжать делать упор в основном на вербально-логические стратегии изложения учебного материала методологически неверно. В этом случае не учитывается реальное влияние социума на формирование когнитивных стратегий мыслительной деятельности человека.

Нельзя не учитывать, что посмодерн – время перехода к виртуальной реальности, заменяющей объективную реальность, и это предполагает взаимодействие человека не с реальными объектами, а с симулякрами. Сегодня объективную реальность во многом заменяют те образы, которые продуцируют телевидение и Интернет. И эти образы не способствуют развитию гуманистически ориентированной личности, и интеллигентного и умного человека.

Наши телеканалы не демонстрируют образцы творческой активности человека – но творческая личность может быть воспитана на основании наблюдения за стилем мышления других творческих людей, приобщения к этому стилю мышления.

Очень многое в поведении – это интериоризация определенных образцов поведения, и наша молодежь интериоризирует эти образцы, но это образцы патологического поведения, зашкаливающей агрессивности, бесцельного существования, депрессивного образа мира.

Соответственно, в условиях информационного общества в процессе обучения нельзя и бесперспективно продолжать делать ставку только на традиционные вербальные технологии изложения учебного материала. Они не обеспечивают, прежде всего, необходимой мотивации к усвоению учебного материала и продуцируют явление когнитивного диссонанса. Поэтому системе образования так важно сегодня стать инициатором контакта со средствами массовой информации через создание образовательных каналов, образовательных циклов передач, учебных фильмов по всем учебным предметам, обучающих программ различного характера не только на федеральных, но и на местных каналах. Сфера образования должна выступить инициатором создания компьютерных игр, которые бы действительно носили развивающий характер. Сфера образования должна бороться за доминирование в информационном поле. Сейчас она эту битву проигрывает и телевидению, и Интернету. Это не частности, именно эти вопросы являются сегодня основополагающими для сферы образования и для общества в целом [8].

Принципиальной ошибкой системы обучения является то, что она делает акцент на формировании абстрактно-логического мышления, при этом стиль изложения учебника и учителя также ориентированы на данную когнитивную стратегию. Однако при решении практических, жизненных проблем, а также многих проблем профессиональной деятельности, например, управленческих, значительно в большей степени востребован практический интеллект, важнейшей составляющей которого являются неявные (имплицитные) знания, получаемые в процессе повседневной жизни. Что отличает людей, преуспевающих при решении повседневных проблем, от тех, кто менее удачлив? Стернберг и др. (Sternberg et al., 1993; Sternberg et al., 1995; Wagner & Sternberg 1985; Wagner, 1987), чтобы ответить на этот вопрос, избрали подход, основанный на анализе знаний и навыков. Они

выявили, что знания, требуемые для успешного решения повседневных задач, являются так называемыми неявными знаниями. Человек приобретает их во время повседневной деятельности, но, как правило, неосознанно, не отдавая себе отчета в том, что происходит обучение. И хотя действия людей так или иначе отражают уровень их знаний, но если попросить их рассказать о том, что им известно, они окажутся в затруднении. Термин «неявные знания», введенный Полани (Polanyi, 1966), характеризует знания, полученные в опыте повседневности и имеющие скрытые, плохо поддающиеся описанию свойства (Neisser, 1976; Schon; 1983; Sternberg, 1985a, 1988 1997a) Стернберг и его коллеги (Sternberg, 1997a, 1997b; Sternberg & Horveth, 1999; Wagner & Sternberg, 1985) рассматривали неявные знания как аспект практического интеллекта, определяя его как знания, отражающие практическую способность обучаться на основе опыта и применять приобретенное для достижения собственных целей.

В практике обучения наконец-то начали говорить о компетентности, а не о ЗУНах. Однако часто это делается начетнически и формально, в назывном плане, без обсуждения психологических механизмов компетентности и, соответственно, без предложения новых технологий обучения. Однако психологическая традиция основывается на том, что компетентность предполагает сформированность, прежде всего, такого вида мышления как практическое, уровень которого, как известно, не коррелирует с уровнем сформированности абстрактно-логического мышления. В то же время, психологические закономерности развития далеко не всегда учитываются нашей системой образования, соответственно, диагностика сформированности практического мышления как мышления, проявляющегося в процессе решения практических проблем, в учебных заведениях никак не используется [3].

Согласно структуре жизненных систем (LSF), оценивающей функционирование и развитие человека (Ford, 1987, 1994; Ford & Ford, 1987), интеллект — это действенное стремление к цели в определенных обстоятельствах или в определенной области деятельности (Ford & Mayer, 1998). Ключевым аспектом LSF является эпизод поведения, — целенаправленная, контекстуально обусловленная модель поведения. Повседневная жизнь состоит из непрерывной цепочки эпизодов поведения. Они могут включать в себя моторную или коммуникативную активность, процесс информационного поиска или процесс обдумывания. Повторяющиеся эпизоды формируют схему эпизодов поведения (BES), с которой связаны направленность внимания и мышления, чувства и действия. Можно сказать, что ее определяют декларативные и процедурные знания и навыки. Комбинация определенного числа BES ведет к гибкости в отношении различных типов повседневных проблем, что и рассматривается как основной компонент социального и практического интеллекта.

В то же время данные виды интеллекта практически никак не охватываются тестами интеллекта, которые используются в процессе организованного обучения как в школе, так и в вузе. В настоящее время все больше авторов утверждают, что в условиях организованного обучения требуется диагностика и развитие не только академического, но и практического. Именно практическое мышление рассматривается в психологии как форма развивающейся компетентности.

Необходимо отметить, что разработка проблем диагностики интеллекта была в основном посвящена диагностике вербально-логического интеллекта. В то же время исследователи заключили, что способность точно расшифровать невербальную информацию является показателем социального интеллекта, что свидетельствует о его тесной связи с развитием образно-эмоционального мышления и, в частности, правого полушария. Предполагалось, что необходимо изучение трех когнитивных аспектов социального интеллекта, таких как социальные знания (знания правил этикета), социальная проницательность (способность понимать эмоциональное состояние других) и социальная интуиция (способность понимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста).

Как вид практического интеллекта выступает эмоциональный интеллект, который определяется как способность осознавать смысл эмоций и использовать эти знания, чтобы выяснять причины возникновения проблем и решать эти проблемы.

Необходимо отметить, что без опоры на современные психологические теории и использование адекватного им диагностического инструментария декларирование разворота системы образования к развитию компетентности личности может остаться лишь декларацией.

Очень важным обстоятельством, характеризующим этап информационного общества, является то, что современные технологии обучения уже давно не соответствуют специфике информационного общества, обусловившего доминирование других стилей получения информации молодыми людьми, специфике мышления молодежи, которая принципиально изменилась. Оно в большей степени образно-эмоциональное, клиповое. Видеоряд продуцирует эмоции гораздо в большей степени, чем слово, тем более слово, за которой стоит сухая теория. Поэтому педагогизация использования вербально-логических технологий обучения приходит в противоечие с эмоционально-образным, практическим мышлением современных подростков, приводя к появлению когнитивного диссонанса, затрудняющего, а часто и делающего невозможным усвоение учебного материала. Однако целенаправленного системного перехода к другим технологиям обучения, которые смогли бы опираться на достижения и интернета, и телевидения, сегодня не происходит. Новые технологии требуют того, чтобы для каждой учебной темы разрабатывалось видеосопровождение – сегодня без опоры на образ не будет усвоено ничего [3].

Таким образом, при разработке современной концепции обучения до сих пор не учитывается изменение влияния и роли различных факторов социальной среды на развитие личности. В частности, изменение влияния средств масс медиа, электронных носителей информации на изменение мышления, на развитие личности учащихся и студентов. В плане выделения приоритетов научных исследований мы исходим из того, что сейчас основная проблема состоит не в разработке содержания образования, а в том, что оно не усваивается, и причиной этого являются устаревшие технологии обучения, которые не учитывают принципиально изменившегося и стремительно меняющегося влияния социума, и прежде всего, масс медиа, которые кардинально меняют образ мира, жизненные приоритеты, мотивацию жизнедеятельности, стиль мышления, поведенческие стереотипы личности. Для того чтобы предложить какую-либо технологию обучения, надо иметь представление – каков социальный опыт учащегося в данной сфере, каков его образ мира. В нашей системе обучения влияние какого-либо обучающего фактора всегда рассматривается изолированно [10].

Действительно, образовательные учреждения делают акцент на формировании так называемых знаний, однако не все они ассимилируются на уровне понимания, а тем более убеждений. В то же время в жизнедеятельности человека, в его профессиональной успешности очень большую роль, а может быть и первостепенную, играют поведенческие стереотипы, когнитивные стереотипы, которые актуализируются произвольно, с опорой на сферу бессознательного, но их учету и формированию система образования практически не уделяет какого-либо внимания. Как эти поведенческие и когнитивные паттерны влияют на успешность в различных видах деятельности? Какие технологии обучения эффективны по отношению к учащимся с различными стереотипами мышления, поведения и общения, какие поведенческие и когнитивные стратегии надо корректировать, какие микшировать, а какие развивать и усиливать, – эта проблема является основополагающей на пути к разработке новых технологий обучения.

Одной из важнейших причин отсутствия каких-либо позитивных изменений в современной практике обучения является несоответствие между когнитивным стилем учащегося и стилем изложения учебной информации в учебнике, а также учителем. Стиль мышления молодежи за счет постоянного общения с масс медиа сегодня образно-

эмоциональный и именно на этом построена информация, подаваемая с помощью средств массовой информации. Их мышление все меньше тяготеет к абстрактным построениям. При этом усваивается, прежде всего, то, что имеет значимый эмоциональный градус. Все это идет в разрез с тем стилем изложения информации, который доминирует в учебном процессе и, соответственно, не обеспечивает присвоение тех идей, которые пытается изложить педагог, не делает предлагаемую информацию лично актуальной и тем более не способствует формированию собственных гуманистических убеждений [7].

Еще одной причиной отсутствия позитивной динамики в сфере образования является то, что традиционные образовательные технологии делают ставку на лишь на сферу рации. Однако психика человека в значительной степени активна и за счет сферы бессознательного. Именно эта сфера продуцирует всевозможные стереотипы поведения, общения, мышления.

Современная молодежь в своей жизнедеятельности опирается не только на ту информацию, которую она получает в сфере образования, но и, прежде всего, на информацию, получаемую в сфере общения со сверстниками, в практической деятельности, в процессе общения со средствами массовой информации и Интернетом. Не секрет, что последние оказывают на восприятие информации гораздо большее влияние, поскольку опосредованы гораздо большей мотивацией, эмоциональным фоном, наличием образной информации. Именно эта сфера в значительной степени формирует у молодых людей когнитивные паттерны, устойчивость которых обусловлена высоким эмоциональным фоном, практической деятельностью и образным рядом.

Таким образом, современные технологии обучения должны апеллировать к формированию продуктивных когнитивных стереотипов – когнитивных феноменов, актуализирующихся бессознательно. Когнитивные стереотипы – устойчивые когнитивные схемы, в определенной степени коррелирующие с понятиями установки, неявных знаний. В неявных знаниях априори присутствует стратегия решения проблемы. Таким образом, стереотипы формируются в рамках решения практических проблем и, соответственно, связаны с такой формой мышления, как практическое мышление, в отличие от такой его формы как формально-логическое [9].

Когнитивные стереотипы, несомненно, формируются в результате накопления определенного социокультурного опыта. Известно, что интеллект включает в себя текучие и кристаллизованные способности.

Если формально-логическое мышление есть мышление конвергентное, опирающееся на максимальное количество возможных логических связей, то мышление практическое есть мышление дивергентное, предполагающее образование значительного количества разнообразных альтернатив, логически связанных с предъявляемой информацией.

Если формально-логическое мышление, которое формируется и репрезентируется в процессе организованного обучения, использует в основном символическую информацию, то практическое мышление, которое лежит в основе формирования когнитивных стереотипов, опирается в большей степени на образную, семантическую и поведенческую (невербальную) информацию, отражающую процесс межличностного общения.

Стратегии формируются в процессе решения проблем. Поэтому они оказывают решающее влияние на разные формы компетентности, прежде всего, социальную компетентность. Исследования показывают, что порождающий проблему контекст (то есть внеучебные источники информации) оказывает решающее воздействие на решение повседневных проблем, а именно на это, прежде всего, замотивирован человек.

Когнитивные психологи практически единодушны в мнении о том, что роль контекста является центральной в выборе человеком стратегии решения проблемы. Это означает, что решение практических проблем не может быть отделено от условий, в которых проблемы проявляются. В то же время учебный процесс строится без апелляции к ситуации сегодняшнего дня в ее культурном и субкультурном, социальном, политическом, морально-

этическом, правовом и других контекстах. Именно поэтому те стерильные знания, которые система образования пытается внедрить в головы учащихся, никак не помогают обществу решать его многочисленные проблемы, поскольку эта информация формировалась как бы в безвоздушном пространстве, вне сегодняшних чаяний общества и его различных возрастных групп, смысложизненные ориентации которых очень различны [2].

Почему фигуры различных телевизионных шоуменов оказывают на жизненные установки и нравственные ценности молодежи гораздо большее влияние? Потому что те мысли, которые они излагают, в своей стилистике, гораздо в большей степени связаны с тем культурным фоном, в котором существуют участники этого взаимодействия и с теми вербальными паттернами, которые предпочитают обучающиеся.

Присвоение информации важно не само по себе, а в той мере, в которой оно помогает отдельному человеку и всему обществу решать его политические, экономические, этические, экологические, национальные и другие проблемы, в той мере, в какой оно делает жизнь человека более осмысленной и счастливой. Однако обучаемому, в рамках существующих образовательных технологий, очень трудно установить связь этих проблем с предлагаемой ему информацией, это вдвойне сложно, так как стиль предъявления этой информации не соответствует стилю мышления современной молодежи, тенденция развития которого все более противоречит вербальным, дизъюнктивным, формально-логическим построениям учебника и педагога.

Это говорит о том, что современные технологии должны быть построены на основе контекстного подхода, должны опираться на доминирующий стиль мышления обучаемых. Должны учитывать сложившиеся когнитивные стереотипы, лежащие в значительной степени в сфере бессознательного, а также должны быть ориентированы на формирование позитивных когнитивных паттернов, опирающихся на практическое мышление [6].

И школа, и вуз должны научить молодого человека, прежде всего, самостоятельному видению проблем и нахождению путей их решения. Современная психолого-педагогическая наука не разрабатывает технологий формирования практического интеллекта, а, следовательно, компетентности обучаемого как в жизненных, так и в профессиональных ситуациях.

Как мы уже подчеркнули, необходимым направлением разработки современных технологий обучения являются исследования сложившихся когнитивных стереотипов, которые лежат в сфере актуализации практического интеллекта, опосредованного, в свою очередь, неявными знаниями - «многие люди либо не имеют навыков, необходимых для совладения с проблемами повседневной жизни, либо приобрели неправильные навыки и ошибочные паттерны поведения, некоторые люди не знают, как быть дружелюбными, как вести разговор, как выразить соответствующим образом гнев, как отклонить неразумные просьбы и т.д.).

Знание и понимание человеком своих когнитивных паттернов обеспечивает возможность их коррекции и учета в значимой сфере взаимоотношений и поведения. Отсутствие человеком рефлексии по поводу своих стереотипов не позволяет сделать профессиональную деятельность достаточно эффективной. Поэтому современные технологии обучения должны быть направлены на развитие: не только абстрактно-логического, но практического, социального мышления, обеспечивающих способность к решению практических проблем; коррекцию непродуктивных и формирование продуктивных стереотипов поведения, когниций и коммуникации; творческих потенциалов во всех сферах психической активности личности.

Сегодня только обращение системы образования к возможностям формирования поведения, как системы коммуникативных, поведенческих (в узком значении слова), эмоциональных, аффективных и двигательных стереотипов, инициирующихся без посредничества рефлексивных механизмов целеполагания, может обеспечить реальное изменения качества человека. Однако сегодня ее суега вокруг формализации управленческих

шагов, структуры учебных планов, их содержательного наполнения как всегда не только ничего не даст, но еще и ухудшит положение на фронте формирования гуманистически и интеллектуально развитой личности. В эпоху общества массового потребления и доминирования масс медиа в формировании образа мира и составляющих его стереотипных паттернов психической активности ставка должна быть сделана на формирование у человека продуктивного и гуманистического поведения, опосредованного сферой бессознательного, в многообразных, но достаточно стандартных, из за унификации жизнедеятельности людей, ситуациях их жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борулава Г.А., Сагилян Э.М. Развитие коммуникативного потенциала студента / Г. А. Борулава, Э.М.Сагилян / Высшее образование в России. – 2014. – № 12. – С. 103-108.
2. Борулава Г.А. Методологические аспекты развития системы высшего образования в современном информационном обществе / Г.А. Борулава // Вестник Университета Российской академии образования. – 2009. – № 1. – С. 21-35.
3. Борулава Г.А., Борулава М.Н. Теория сетевого образования как новая методологическая платформа высшего образования / Г.А. Борулава, М.Н. Борулава // Гуманизация образования. – 2012. – № 4. – С. 8-19.
4. Борулава М.Н. Принципы гуманизации образования / М.Н. Борулава // Гуманизация образования. – 2001. – № 1.
5. Борулава М.Н., Борулава Г.А. Теория сетевого образования / М.Н. Борулава, Г.А. Борулава // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – № 6. – С. 16-21.
6. Борулава Г.А., Борулава М.Н. Новая методологическая платформа развития личности // Г.А. Борулава, М.Н. Борулава // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. – 2016. – Т. 9. – № 4. – С. 34-42.
7. Борулава Г.А. Стратегические ориентиры развития системы образования в информационном обществе / Г.А. Борулава // Paradigmata poznani – 2016. – № 3. – С. 17-22.
8. Борулава М.Н. Роль парламентаризма в развитии законодательства в сфере образования / М.Н. Борулава // Вестник Университета Российской академии образования – 2016. – № 4. – С. 64-68
9. Борулава М.Н. Перспективы развития современной высшей школы в России / М.Н. Борулава // В сборнике: Академическая наука - проблемы и достижения VIII Материалы VIII международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 71-74.
10. Борулава, Г.А. Роль методологических оснований в разработке образовательных технологий: научная статья/ Г.А. Борулава// Гуманизация образования. – 2015. – №6. – С. 4-18.
11. Стернберг Р.Дж. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг и др. – СПб.: Питер, 2002.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л..Хьелл, Д. Зиглер – М.. 1997

Article received 2017-07-05