

ИЗ ФОНДОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Шапалов, Владимир Николаевич

1. Формирование обществоведческого мышления
учащихся старших классов

1.1. Российская государственная библиотека

Шапалов, Владимир Николаевич

Формирование обществоведческого мышления учащихся старших классов [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 .-М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки)

Культура. Наука. Просвещение -- Народное образование. Педагогические науки -- Общеобразовательная школа. Школьная педагогика -- Школьная педагогика -- Российская Федерация -- Дидактика -- Процесс обучения. Общая педагогика, история педагогики и образования

Полный текст:

<http://diss.rsl.ru/diss/03/0783/030783046.pdf>

Текст воспроизводится по экземпляру,
находящемуся в фонде РГБ:

Шапалов, Владимир Николаевич

Формирование обществоведческого мышления
учащихся старших классов

Тюмень 2003

Российская государственная библиотека, 2003
год (электронный текст).

61:03-13/24156

Государственное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
«Тюменский государственный университет»

на правах рукописи

Шапалов Владимир Николаевич

**ФОРМИРОВАНИЕ
ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
СТАРШИХ КЛАССОВ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Шапалов

Научный руководитель
доктор педагогических наук,
профессор Н.А. Алексеев

Тюмень – 2003

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Методологические и теоретические основы формирования обществоведческого мышления учащихся старших классов	
1.1. Проблема предметно-специфического мышления в психолого-педагогической литературе	9
1.2. Сущность и структура обществоведческого мышления	20
1.3. Основы формирования обществоведческого мышления	39
Выводы по первой главе	65
Глава 2. Организационно-педагогические условия формирования обществоведческого мышления учащихся старших классов	
2.1. Организация опытно-экспериментальной работы по формированию обществоведческого мышления	68
2.2. Сущность и содержание коммуникативной технологии	73
2.3. Диагностика результатов формирования обществоведческого мышления в процессе опытно-экспериментальной работы	122
Выводы по второй главе	131
Заключение	133
Литература	136
Приложения	153

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Реформа российского образования последних лет в первую очередь направлена на то, чтобы школа формировала у своих воспитанников умения справляться с возникающими проблемами, самостоятельно принимать решения и отвечать за них в ситуациях выбора, обладать способностью прогнозировать их последствия и тем самым активно влиять на современный человеку социум.

Темпы развития общества актуализируют проблему формирования у старшеклассников системных представлений о современном мире в целостности и в преемственности прошлого – настоящего – будущего, развития у них способностей понимать обусловленность социальных процессов, событий и явлений.

Эта задача может быть решена в том случае, если у учащихся старших классов будет сформировано обществоведческое мышление (ОМ), которое мы рассматриваем как одно из разновидностей предметно - специфического мышления.

Изучение педагогической и методической литературы (П.А. Баранов, Л.С. Бахмутова, Л.Н. Боголюбов, М.Ю. Брандт, А.В. Дружкова, Л.Ф. Иванова, А.Т. Кинкулькин, И.Я. Лернер, А.Ю. Лазебникова, Е.А. Певцова, Е. Н. Рутковская, С.В. Шепров и др.) показывает, что концепция обществоведческого мышления исследователями в целом не разрабатывалась, а рассматриваемые условия и средства формирования обществоведческого мышления являются, как правило, неупорядоченными, с точки зрения выявления компонентов его структуры, особенностей связей и отношений между ними, носят фрагментарный характер.

Нами выявлено противоречие между потребностью в более целенаправленном и эффективном формировании обществоведческого мышления учащихся старших классов и недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогике средней школы, что и обусловило тему

нашего диссертационного исследования «Формирование обществоведческого мышления учащихся старших классов».

Цель исследования – выявление сущности обществоведческого мышления, обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий его формирования.

Объект исследования – процесс формирования обществоведческого мышления учащихся на старшей ступени обучения.

Предмет исследования – содержание, формы, методы, критерии и показатели эффективности формирования обществоведческого мышления.

Гипотеза исследования – формирование обществоведческого мышления у старшеклассников будет более эффективным, если:

1. В процессе обучения происходит развитие их полифонического видения и оценок обществоведческих явлений и процессов;

2. Основу преподавания обществознания составляет коммуникативная технология – совокупность средств и способов организации учебной деятельности, основанная на диалоге, полилоге, учебной дискуссии, деловой игре, разворачивающихся по поводу решения специально разработанных задач, упражнений, учитывающих специфику предмета.

Задачи исследования

1. Проанализировать существующий в педагогической литературе опыт по формированию обществоведческого мышления.

2. Раскрыть сущность и особенности создания педагогических условий для формирования обществоведческого мышления (ОМ) учащихся старших классов, сконструировать и описать его понятийную матрицу.

3. Определить сущность понятия «социально-личностная компетентность», раскрыть содержание и функции ее составляющих, доказать, что обществоведческое мышление лежит в основе ее становления.

4. Модернизировать курс «Человек и общество», разработать методические средства (задачи, упражнения, тесты), в совокупности направленные на формирование ОМ в нашей интерпретации.

5. Разработать метрологический инструментарий, необходимый для отслеживания эффективности процесса формирования ОМ (критерии, показатели и уровни сформированности ОМ, систему диагностических заданий).

Методологическую и теоретическую основу исследования составляют концептуальные положения формирования мышления, умственных способностей учащихся (Р.А. Атаханов, Г.А. Берулава, А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); методологии и теории педагогических исследований (В.И. Загвязинский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.М. Поташник и др.); теория обучения, разработки в области содержания образования (В.В. Давыдов, В.С. Леднев, М.Н. Скаткин и др.); личностно – деятельностный подход, изложенный в психолого-педагогических исследованиях (Б.Г. Ананьев, Н.А. Алексеев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Н. Рубинштейн, В.В. Сериков и др.); педагогическая и методическая литература, раскрывающая теоретические и практические аспекты преподавания обществознания (М.Ю. Брандт, Л.Н. Боголюбов, Е.И. Жильцова, Л.Ф. Иванова, А.Т. Кинкулькин, А.Ю. Лазебникова, Е.А. Певцова, Н.Г. Суворова и др.).

Методы исследования. При решении задач исследования и проверки рабочей гипотезы использовался ряд взаимодополняющих общенаучных и педагогических методов.

1. Теоретические: анализ философской, научной, психолого-педагогической и методической литературы; конкретизация понятий; моделирование, проектирование, обобщение, научное прогнозирование.

2. Эмпирические: метод экспертных оценок; опросно-диагностические методы, включающие анкетирование, тестирование, интервьюирование; обобщение собственного опыта и опыта передовых учителей; анализ результатов письменных самостоятельных, контрольных и творческих работ учащихся, опытно-экспериментальная работа.

3. Математические методы обработки результатов опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная база исследования: МОУ средние школы № 15, 37 г. Тюмени.

Исследование проводилось с 1997 по 2002 гг. и состояло из трех этапов.

На первом этапе (1997– 1998 гг.) изучались философская и психолого-педагогическая литература по общим и частным вопросам образования, закономерностям познавательной деятельности, специфике различных видов мышления и механизмов их формирования. В эти же сроки был систематизирован и конкретизирован терминологический аппарат, сформулирована рабочая гипотеза исследования.

На втором этапе (1999 – 2001 гг.) конструировалась структурная схема обществоведческого мышления; отрабатывалась технология формирования обществоведческого мышления, разрабатывались программа, схемы, таблицы, системы задач, упражнений и тестов по обществознанию для учащихся 10 – 11 классов; определялись критерии и уровни сформированности обществоведческого мышления; в процессе опытно-экспериментальной работы осуществлялась проверка эффективности избранной технологии.

На третьем этапе (2001–2002 гг.) обрабатывались, систематизировались, уточнялись выводы и результаты исследования; подготавливались методические пособия: «Основы современного обществознания в схемах, таблицах и комментариях», «Практикум по основам современного обществознания», «Тесты по обществознанию»; оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Разработана системная трактовка понятия «обществоведческое мышление» (ОМ), раскрыты его компоненты: содержательный, представленный категориально - образным предметно-специфическим

опытом; операционально – деятельностный, представленный общими и специфическими приемами интеллектуальной и учебной деятельности, мотивационный и индивидуально-личностный.

2. Определен комплекс критериев, показатели и уровни сформированности обществоведческого мышления (фактологический, мыслительный, методологический и мировоззренческий).

3. Определена сущность и компоненты социально-личностной компетентности.

4. Проанализированы взаимосвязи между обществоведческим мышлением и социально-личностной компетентностью.

Теоретическая значимость определяется тем, что:

1. Выявлены сущность и структура обществоведческого мышления, сконструирована и описана его понятийная матрица.

2. Показана взаимосвязь обществоведческого мышления и социально-личностной компетентности как основы технологии формирования адекватной социальным условиям жизнедеятельности человека.

3. Выявлено, что использование учебно-методического комплекса «Основы современного обществознания» повышает социально-личностную компетентность старших школьников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

1. Разработанный и апробированный учебно-методический комплекс «Основы современного обществознания» рекомендован Министерством образования РФ к внедрению в учебный процесс учреждений образования РФ.

2. Результаты исследования могут быть использованы в системе последипломного педагогического образования для совершенствования методологической и методической культуры преподавателей общественных дисциплин.

3. Опубликовано учебное пособие «Основы современного обществознания в тезисах, таблицах и комментариях».

На защиту выносятся следующие положения.

1. Педагогические условия формирования обществоведческого мышления у старшеклассников: личностно ориентированный и коммуникативно построенный учебный процесс, основанный на диалогичности, понимании, рефлексии, использовании специально разработанной системы проблемных задач и упражнений, текстов и тестов.

2. Комплекс критериев и показателей сформированности обществоведческого мышления: фактологический, мыслительный, методологический и мировоззренческий; диагностические задания и способы отслеживания результатов.

3. Результаты исследования по формированию обществоведческого мышления у старшеклассников.

Обоснованность и достоверность полученных результатов обеспечиваются согласованностью их с фундаментальными положениями психологии и дидактики; логической структурой исследования; выбором методов исследования, адекватных поставленным целям и задачам работы; опорой на современные педагогические концепции; репрезентативностью выборок и опытно-экспериментальных данных; практической апробацией; внедрением результатов исследования в педагогическую практику.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА I

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

1.1. Проблема предметно-специфического мышления в психолого-педагогической литературе

Анализ философской и научной литературы показывает, что проблемы мышления обсуждаются в ней широко и в различных аспектах. Мышление, с одной стороны, может рассматриваться как предельно абстрактная, соответственно трудно определяемая категория, с другой стороны, является одним из реальных предметов междисциплинарного исследования, на познание которого претендует философия и многие науки: психология, логика и т. д. [3, 26, 28, 30, 31, 59, 71, 103, 129, 154, 159 и др.].

Целостное и образное описание мышления дал Гете, который видел в познании и мышлении «бездны чаяния, ясное созерцание данного, математическую глубину, физическую точность, высоту разума, глубину рассудка, подвижную стремительность фантазии, радостную любовь к чувственному» [65, с. 17]. Кант считал, что для ученого мышление составляет питание, без которого он, пребывая в одиночестве и бодрствуя, не может жить.

В.С. Соловьев рассматривал мышление в качестве одной из трех основных (наряду с чувством и деятельной волей) форм бытия. В частности, он писал: «Само собой разумеется, что основные формы общечеловеческой жизни должны иметь свой источник в началах, определяющих самую природу человека. Природа человека, как такового, представляет три основные формы бытия: чувство, мышление, деятельную волю; каждая из

них имеет две стороны – исключительно личную и общественную» [41, с. 247].

Философская энциклопедия следующим образом рассматривает мышление: это «высшая форма активного отражения объективной реальности, состоящая в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существенных связей и отношений предметов и явлений, в творческом созидании новых идей, в прогнозировании событий и действий. Возникает и реализуется в процессе постановки и решении теоретических и практических проблем» [154, с. 382].

Президент ассоциации развивающего обучения В.П. Зинченко отмечает: «В контексте всей человеческой жизнедеятельности мышление выступает как цель, средство и результат. В первом случае это относительно самостоятельная мыслительная деятельность, во втором – средство любой другой осмысленной деятельности, в последнем – возможный результат, итог (мысль) деятельности. Желательно, чтобы мысль выступала и как предпосылка, основание деятельности» [65, с. 15].

Исследованием проблемы формирования мышления, умственных способностей учащихся занимались и занимаются многие отечественные и зарубежные исследователи

В процессе изучения мышления исследователи выделили его основные виды:

1. Конкретно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое (символическое).
2. Учет степени осознанности интеллектуальной активности обнаруживается в различии мышления на интуитивное и аналитическое.
3. В основе выделения теоретического и практического мышления лежит, очевидно, процесс выделения труда и познания в чистом виде.
4. Различие по «степени новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта» является основанием для выделения продуктивного и репродуктивного мышления [75].

Характеризуя особенности продуктивного мышления, Э.В. Ильенков отмечал: «...возможно ли построить процесс усвоения готовых, уже давно добытых человеческих знаний так, чтобы он одновременно, автоматически развивал «ум», т. е. способность самостоятельно добывать для человечества новые знания» и далее: «Мышление в собственном смысле начинается там и только там, где сознание человека упирается в противоречие, не разрешимое с помощью готовых схем, готовых рецептов, готовых алгоритмов, готовых знаний. Только тут интеллект (безразлично, принадлежит ли он взрослому или ребенку-школьнику) оказывается перед необходимостью самостоятельно добывать новые сведения, самостоятельно найти новый способ, новый алгоритм, новую схему действия. Только тут, собственно, и просыпается способность, именуемая мышлением» [69, с. 77].

Немецкий психолог М. Вертгеймер, исследуя особенности творческого продуктивного мышления, находил его и в учебной деятельности школьников. Он, обучая их геометрии, отмечал, что некоторых детей следует знакомить с геометрическими задачами с помощью жизненных ситуаций, в которых само задание имеет для них реальный смысл. Но есть много детей и взрослых, которые не нуждаются в такой помощи. Их легко заинтересовать теоретическими проблемами. Они воспринимают проблему как интересное задание, как побуждение к творческой деятельности. Задачу образования М. Вертгеймер видел в том, чтобы развивать у детей теоретический интерес, открывающий учащимся удивительное царство кристальной ясности и внутренней согласованности. Его собственный опыт преподавания говорит о том, что лучше всего – особенно по началу – как можно меньше показывать, «учить». Желательно также, насколько возможно, не давать готовых ответов. Ребенок должен сам прийти к задачам, которые он будет пытаться решать. Пусть он столкнется с проблемами, пусть он получит помощь от преподавателя, когда она ему понадобится, но пусть он не просто копирует или повторяет показанные действия. В

дальнейшем исследователи мышления стали называть это целеполаганием [29, с. 312–313].

Педагоги и психологи большое внимание уделяют анализу сущности, специфике и условиям формирования конкретного вида предметно-специфического мышления. Сущность и особенности предметно-специфического мышления (ПСМ) раскрыты в работах Р. А. Атаханова, А. В. Брушлинского, Ж. Пиаже (математика); Г.А. Берулава, В.И. Вернадский (естественные науки); В.В. Мултановский, А.И. Подольский, В.Г. Разумовский, В.А. Ткачук, М.Е. Тульчинский, А.В. Усова, В.Д. Шадриков, Т. Д. Шестакова (физика); Е.П. Бруновт, Е.Т. Бровкина [биология]; Л.А. Цветков (химия); Н.Н. Баранский (география); И.А. Сосова, Н.М. Загвязинская (экономическое мышление); В.В. Ильин (литература); М.Я. Микульская (лингвистика); В.П. Беспечанский, И.Я. Лернер (история) и др. [5, 8, 15, 25, 52, 103, 164, 171 и др.].

В своих исследованиях они раскрыли каждый тип мышления достаточно полно и глубоко.

Выделяя трудности, которые стоят перед исследователем при анализе предметно-специфического мышления, известный педагог И.Я. Лернер писал: «Мышление может быть рациональным и образным, научным и художественным. Никто не сомневается в наличие научного и художественного типов познания и мышления. Широко распространено мнение об особом математическом, техническом и пространственном мышление. Наличие же своеобразного мышления в других сферах деятельности, в частности касающихся наук, составляющих ядро учебных предметов – физики, химии, истории, биологии и др. вызывает сомнение. Естественной почвой таких сомнений является отсутствие сколько-нибудь точного определения специфики мышления, что позволило бы назвать его физическим, биологическим. Реальная практика научного познания и обучения, если она становится объектом рефлексии или предметом осознания, способствует признанию особенностей мышления в ряде

специфических областей умственной деятельности» [103, с.17–18]. Однако, отчасти противореча сам себе, И.Я. Лернер отмечал, что можно говорить о наличии географического, химического и исторического мышления [103, с. 18].

Нельзя не обратить внимание на то, что хотя в психолого-педагогической литературе и выделены основные черты и специфика математического, физического, химического, исторического и многих других видов мышления, но в современной научной и справочной педагогической литературе понятие «предметное мышление» до сих пор не зафиксировано [83, 125, 146]. «Энциклопедия профессионального образования» [171] содержит статьи «Техническое мышление» и «Экономическое мышление», в которых раскрывается содержание этих видов предметного мышления, но в целом понятие «предметное мышление» так же не раскрывается.

В то же время было бы ошибочным утверждение, что данная тема привлекла внимание отечественных и зарубежных исследователей только в последние годы. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что еще в 20–30-е годы проблема предметного мышления стала рассматриваться психологией применительно к специальным видам мыслительной деятельности. В 1931 г. вышла в свет работа М.Н. Шардакова «Общественное мышление школьника». Н.А. Немчинская и А.П. Семенова-Болтунова занимались арифметическим мышлением. Но в дальнейшем эти исследования были свернуты. Поскольку этот процесс имеет принципиальное значение для рассмотрения темы нашего исследования, остановимся на причинах, в силу которых специальные темы мышления не стали изучаться в педагогике и психологии, что, несомненно, в дальнейшем отразилось на теоретической разработке этой проблемы. Все началось с того, что на страницах учебника «Основы психологии» (1935) С.Л. Рубинштейн сформулировал положение о неправомерности выделения специальных форм мышления.

С.Л. Рубинштейн поставил этот вопрос в связи с критикой двух направлений в психологии. Традиционная психология, опирающаяся на формальную логику, исследовала мышление детей вне связи с приобретаемой ими системой знаний, как абстрактную функцию. В результате устанавливались общие закономерности развития мышления безотносительно к конкретным условиям процесса обучения и к специальному научному содержанию, которое усваивали учащиеся. Догматический «логоцизм» этого направления был подвергнут критике со стороны другой концепции, так называемой индивидуальной психологии, которая предложила иную, диаметрально противоположную идею. Нет абстрактной разумной способности мышления, утверждал Х. Инженьерос, а есть специальные формы или способы мышления, основанные на различных специальных формах опыта различных наук, использующие в соответствии с их задачами специальную интеллектуальную технику. Мышление сводилось к простой сумме его специальных видов [15, с. 66].

Н.А. Менчинская убедительно доказала, что изучать мышление в отрыве от усвоения учащимися содержания, специфического для каждой науки, вообще нельзя. Общие закономерности усвоения научных понятий можно установить, по ее словам, только на учете содержания их своеобразия. Всякие попытки идти иным путем приводили лишь к искусственному построению процесса «образования» понятий, лишенных жизненного содержания. Те исследования, где игнорировалось конкретное содержание мышления, казались совершенно бесплодными.

Анализируя особенности и специфику мышления, М.Е. Бершадский подчеркивает: «А что, по мнению автора, означает слово «научить» применительно к любому школьному предмету? Какого ученика можно назвать наученным? В чём выражается это научение?» Вероятно, эти извечные вопросы всегда будут обсуждаться (как это уже было на протяжении многих веков). Однозначного ответа на них нет, поэтому будем исходить из допущения, что такой глобальной целью образования является

передача следующим поколениям определённых способов мышления об окружающем мире, которые позволят им продолжить процесс его познания, сохранить и приумножить достижения человечества. Это верно для всех школьных дисциплин (в какой-то мере наличие определённого качественно отличающегося способа мышления об определённых аспектах действительности можно рассматривать как критерий для обоснования необходимости включения дисциплины в число школьных предметов) [14, с. 71].

Дж. Брунер писал: «Изучаемую дисциплину можно рассматривать как определённый способ мышления о соответствующих явлениях... В любой дисциплине нет ничего более существенного, чем присущий ей способ мышления. В её изложении самое важное – представить ребёнку как можно более раннюю возможность усвоить нужный способ мышления...» [24, с. 389–390].

Анализ педагогической и методической литературы, посвященной данной теме, показывает, что психологи все более определённо рассматривали обучение как присвоение определенного способа мышления. Они отмечают, что мышление в области конкретного содержания требует актуализации соответствующих мыслительных форм, неразрывно связанных с предметно-логической основой данного материала. Поэтому о предметной избирательности можно судить тогда, когда учащийся строит определенные понятия в соответствии со спецификой предметного содержания, использует отвечающие этой специфике формы его мыслительной обработки [37, 39, 136].

На конкретном примере проследим логику формирования понятия «математического мышление».

В 30-е годы XX в. В. Хоскер и Т. Циген четко обозначили четыре компонента, входящие в ядро математического мышления:

- пространственный компонент – понимание пространственных фигур;

- логический компонент – образование понятий и понятийных абстракций;
- числовой компонент – образование числовых представлений, память на числа;
- символичный компонент – понимание символов, запоминание символов, операции с символами [96, с. 48].

В дальнейшем исследователи, развивая эти положения, определили, что в состав математического мышления входят такие качества мышления, как гибкость, оригинальность, глубина, целенаправленность, рациональность, широта, активность, критичность, доказательность, организованность, ясность (точность, лаконичность) речи. Эти качества мышления тесно связаны друг с другом и проявляются в учебной математической деятельности в единстве.

И, наконец, Д. Икрамов дает следующее определение математического мышления: «Под математическим мышлением, в основе которого лежат математические понятия и суждения, понимается совокупность взаимосвязанных логических операций; оперирование как свернутыми, так и развернутыми структурными знаковыми системами математического языка, а также способность к пространственным представлениям, запоминанию и воображению» [68, с. 8].

Нельзя не подчеркнуть, что отсутствие проработанной модели ПСМ приводит к определенным методическим разногласиям.

И.Я. Лернер, анализируя особенности исторического мышления, отмечает, что оно «представляет собой единство содержания методологических знаний, способов умственных действий и установок личности на их применение в познании и осмыслении конкретных исторических явлений» [103, с. 30]. В историческом мышлении он выделяет следующие компоненты: способы аналитико-синтетического мышления; основные принципы мышления; опыт творческой деятельности; основные идеи материалистического понимания истории как принципы исторического

познания [103]. Как видно, некоторая специфика, характеризующая именно историю, имеется лишь в последнем компоненте.

Исследователь акцентирует внимание на том, что историческое мышление невозможно без учета специфики предметного содержания исторического материала, методологических основ познания истории, учета установок личности в познании и осмыслении конкретных исторических явлений.

В.П. Беспечанский отмечал, что под «историческим мышлением» в широком его значении понимается способ осознания, воспроизведения человечеством своего прошлого, и тогда в этом смысле понятие «историческое мышление» используется как равноценное понятию «историческое сознание человечества». В другом, более узком значении историческое мышление – это научный способ познания, воспроизведения социально-исторической действительности.

< >Задача исторического мышления – раскрыть особенности проявления общих закономерностей социального развития в каждом процессе, событии, явлении, не забывая при этом, что само историческое событие исключает автоматизм действий» [15, с. 63 – 65].

Еще один пример. Практически одновременно двое исследователей самостоятельно рассматривают специфику, особенности и основные черты экономического мышления.

И.А. Сосова в статье «Экономическое мышление», помещенной в «Энциклопедии профессионального образования», отмечает, что экономическое мышление «представляет собой опосредованное и обобщенное отражение экономической действительности, включающее, во-первых, познание системы объективных законов и категорий, концепции перестройки и основанного на ней хозяйственного механизма, во-вторых, усвоение полученных знаний, их превращение в убеждения, навыки и умения (логические формы) мышления, мотивы деятельности; в-третьих,

реализацию этих убеждений, навыков и мотивов в экономическом поведении» [171, с. 442–443].

Н.М. Загвязинская сущность экономического мышления видит «в умении правильно определять свой интерес, соотносить свои потребности с возможностями, делать оптимальный выбор, рассчитывая, прежде всего, на свои силы, уважать частную собственность; иметь активную жизненную позицию, учитывать интересы других людей и последующих поколений; бережно относиться к исчерпаемым природным ресурсам и т.д.» [52, с. 10].

Исследователь отмечает, что в основе экономического мышления учащих лежит знание и понимание целостности не только экономической системы, но и социальной и всей системы мироздания, отношения к нему и своего места в нем.

К сущностным чертам экономического мышления исследователь относит способность моделировать экономические ситуации, умение анализировать и прогнозировать результаты, выбирать оптимальные варианты развития с учетом не только экономической, но и социальной эффективности, что предусматривает учет всего многообразия факторов.

На основании приведенных примеров можно сделать вывод, что одной из актуальных проблем, которая стоит перед исследователями предметного мышления – это теоретическое осмысление его матрицы. Она должна включать как содержательную сторону – то, что отличает каждый вид предметного мышления, так и операционально-деятельностную составляющую.

В основе теоретического осмысления проблемы сущности предметно-специфического мышления лежат исследования психологов последних десятилетий. В современной психологии одним из центральных становится понятие репрезентации знаний и понятие о репрезентативных когнитивных структурах.

Эти системы являются своего рода внутренними умственными психологическими формами (матрицами, шаблонами, схемами, планами,

сетками, «ситами», моделями), «сквозь которые» или посредством которых человек смотрит на окружающий мир и на самого себя. Это те структуры, с помощью которых человек извлекает информацию, на которых происходит анализ и синтез всех поступающих новых впечатлений и сведений. Чем больше они развиты, тем больше возможности получения, анализа и синтеза информации, тем больше видит и понимает человек в окружающем его мире и в самом себе. В когнитивных структурах записаны не только сами знания в виде отображения множества связей между разными сторонами, свойствами и отношениями действительности, но и способами их получения, способы их перехода от одних знаний к другим [27, 79, 116, 152, 160 и др.].

Таким образом, предметно-специфическое мышление (ПСМ) можно рассматривать как особый вид мышления, который моделирует окружающий мир на основе образно – категориальных и ценностных конструктов, отражающих специфику его предметного рассмотрения, специфических интеллектуальных умений и навыков, как основу социально-личностной компетентности [164].

1.2. Сущность и структура обществоведческого мышления

Изучение педагогической и методической литературы показывает, что исследователи ставили вопросы формирования обществоведческого мышления в процессе преподавания курса, но не рассматривали при этом его сущности и структуры.

В ряде работ при характеристике обществоведческого мышления не выделялась его специфика по сравнению с историческим, гуманитарным и т.д. [6, 10, 17, 18, 49, 50, 76, 86, 87, 99 и др.]. В целом концепция обществоведческого мышления, его особенность и структура исследователями не разрабатывались.

Данное положение обусловлено целым рядом факторов.

Во-первых, на протяжении многих лет вопросу формирования обществоведческого мышления не уделялось должного внимания в силу идеологической нагруженности предмета, жестко ориентированного на решение определенных идейно-воспитательных задач.

Обществоведческий курс был введен в учебный план школы в 60-е годы XX в. Его особенностью было то, что его становлением руководили непосредственно партийные органы, исходя из программной задачи «воспитания нового человека», которому предстоит строить коммунизм и жить при коммунизме

В постановлении ЦК КПСС, принятом по этому вопросу 25 апреля 1960 г. «О введении курса «Основы политических знаний» в средних школах и средних специальных учебных заведениях и о подготовке учебника по этому курсу» задавалась четкая направленность создаваемого курса и учебника, излагавшего его содержание: «Главная задача учебника - раскрыть торжество марксистско-ленинских идей в исторической практике человечества, всемирно-историческое значение Великой Октябрьской социалистической революции, образование мировой системы социализма, полной и окончательной победы социализма в СССР и вступления

Советского Союза в период развернутого строительства коммунистического общества» [17, с. 26].

Педагогические поиски в период становления курса осуществлялись в пределах, ограниченных основными положениями официальной идеологии. Эти положения были неприкосновенны, их истинность и справедливость сомнению не подлежали, да и общественное сознание того времени оставалось в этих идеологических рамках. Таким образом, обществоведческое мышление учащихся в тот период формировалось на уровне идеологии, а именно, понимать политику КПСС и сознательно проводить ее в жизнь.

Анализируя данную ситуацию, психолог М.А. Холодная подчеркивает: «Государство как общественный институт, призванный заниматься организацией жизни своих граждан, как правило, настороженно относится к людям, интеллектуально одарённым, явно отдавая свои симпатии людям с любым другим типом одарённости. ...В целом по характеру ориентации общества на свою интеллектуальную элиту можно судить о том, здорово оно либо поражено вирусом тоталитаризма (независимо от того, исповедуется при этом коммунистическая, национальная, демократическая или религиозная идеология). Ни один тоталитарный режим не заинтересован в развитии интеллектуальных возможностей своих граждан, поскольку неумными людьми управлять значительно легче» [157, с. 7].

Во-вторых, негативное влияние на процесс разработки и формирования обществоведческого мышления в учебных заведениях оказывала и сама традиционная система школьного обществоведческого образования, основанная на социоцентрическом подходе, ориентировавшая учеников на овладение определенными знаниями как набором фактов, теорий, законов, а также умениями и навыками (ЗУНы), т.е. внешне заданными нормативами, которые могли и не иметь, что чаще всего и было, для учащегося личностной значимости.

При этом качество усвоения знаний определялось преимущественно по тому, что учащийся запомнил, воспроизвел, сделал по образцу, хотя смысл этого не всегда и не во всем был ему ясен. Ученики должны были, как правило, принимать заранее сформулированные оценочные выводы, даже если они не совпадали с их собственными взглядами на ту или иную проблему. Сфера приложения личностных функций учащегося на уроках обществознания, как правило, была чрезвычайно мала – от реакции на оценку до мобилизации произвольного внимания и памяти, чтобы пересказать содержание параграфа как можно ближе к тексту.

Л.Н. Боголюбов отмечает, что широкое исследование опыта преподавания и качества знаний учащихся, проведенное в начале и середине 80-х годов, свидетельствовало о том, что в массовой практике господствовала объяснительно-иллюстративная методика, деятельность учителя сводилась к нехитрой формуле «объяснил – спросил», а работа ученика – к адекватной формуле «выучил - пересказал» [17, с. 32]. Некоторые учителя использовали любые возможности, чтобы избавиться от преподавания этого предмета, так как не могли учить тому, что явно не соответствовало реальной действительности, не всегда могли найти ответы на все более острые вопросы своих воспитанников. В школьном обществоведении назревали серьезные изменения.

На рубеже 80-90-х годов ранее созданный учебно-методический комплекс ушел в прошлое, а создание нового курса только началось. Этот период становления нового обществознания характеризуется следующими особенностями.

С одной стороны, четко прослеживается преобладание экстенсивного пути в развитии предмета, т.е. включение в его содержание все новых сюжетов, аспектов, проблем, разделов общественных наук, а с другой – всем своим содержанием обществознание должно было раскрывать учащимся не то, каким видится общество в соответствии со стереотипами и лозунгами той или иной идеологии, а то, каково оно на самом деле, в своей

сложности, противоречивости, единстве и многообразии, каким оно предстает перед нами в результате научных исследований.

Из сказанного видно, что современное обществоведческое образование обрело новое содержание, которое отражало как изменения, произошедшие за последние годы в обществе, так и развитие в новых условиях широкого спектра общественных наук.

Закономерно, что в период становления нового курса основное внимание учителя уделяли дидактической переработке постоянно растущего объема информации, осознанию новой системы ценностей, часто в ущерб совершенствованию методического мастерства, поиску адекватных педагогических технологий. Все это не могло не отразиться на процессе эффективности преподавания обществознания в целом.

В 1999 г. было проведено международное исследование CIVIC, основная задача которого заключалась в изучении граждановедческого образования в двадцати восьми странах мира с целью выявления особенностей подготовки школьников к активному участию в гражданской деятельности школьников.

Ответы на тестовые задания предполагали не простое воспроизведение содержания материала курса, изученного и оставшегося в памяти, а, прежде всего, проявление умений: сравнивать, обобщать, находить главное и т.п., а также, что не маловажно, умение выразить свое мнение и свое отношение по вопросам, больше связанным с окружающей жизнью, чем с конкретным школьным предметом.

Е.Л. Рутковская, анализируя результаты тестирования выпускников основной школы в России, отмечает, что в результате тестирования получены уникальные данные о содержании обществоведческих знаний и представлений девятиклассников, их умения работать с текстами общественно-политической проблематики, распознавать реальные факты и субъективные мнения относительно ряда общественных событий и явлений, а также об их отношении к целому ряду проявлений окружающей

социальной действительности и их собственной позиции в макро- и микросоциуме.

При анализе общей подготовке российских школьников Е.Л. Рутковская подчеркивает, что «большинство заданий, вызвавших затруднения у значительной части тестируемых, это задания нетрадиционные, проверяющие умения мыслительной деятельности. Если наиболее легкими оказались для тестируемых задания по преобразованию знаний на репродуктивную деятельность, то менее «освоенными» вызвавшими затруднения, оказались для учащихся задания, требующие аналитических умений и творческого применения знаний в воображаемой ситуации» [138, с. 170].

На основании данного анализа исследователь делает вывод, что в процессе обучения особое внимание необходимо уделять дифференциации фактов и мнений, по работе с текстами, так как эти формы наиболее интересны и перспективны с точки зрения формирования у учащихся интеллектуальных, творческих умений. Данные задания наиболее перспективны с точки зрения формирования у учащихся аналитических умений, коммуникативной культуры, формирования способности ориентироваться в потоках информации, выработке механизма защиты от манипулирования сознанием личности. Подобного рода задания позволяют вырабатывать у учащихся привычку к самостоятельной поисковой работе. Проблемные ситуации, в которые ставятся школьники при их выполнении, побуждают с неожиданной стороны взглянуть на основные проблемы изучаемого курса, выводят их из некоторого автоматизма восприятия.

Можно утверждать, что данные трудности испытывают и выпускники старшей школы. Наблюдение за практикой преподавания, итоги вступительных экзаменов по обществознанию в вузы страны показывают, что немалые трудности и проблемы у учащихся, а позднее и у абитуриентов возникают именно в результате несформированности обществоведческого мышления. Абитуриенты с трудом умеют выстраивать логическую цепь

рассуждений, охарактеризовать признаки того или иного процесса, проследить генезис процесса, явления, у них отсутствует системное представление об обществе, они затрудняются теоретически обосновать и показать на примерах взаимосвязи сфер жизни общества. Они часто не в состоянии применять полученные знания при анализе процессов и явлений общественной жизни, критически и творчески относиться к поступающей извне информации, доказывать и аргументировать свою позицию, понимать и принимать противоположные взгляды. Одним словом, им очень трудно выйти за границы того оценочного поля – того круга объектов, который они изучали подвергали оценке на уроках обществознания [7, 47].

В то же время все более полное включение России в общемировые политические, социально-экономические и культурные процессы, становление основ правового государства и гражданского общества, необходимость адаптации школьников в современной жизни ставит перед современным обществоведческим образованием новые задачи и актуализирует следующие направления: воспитание учащихся в качестве граждан России, воспитание уважения к национальным и универсальным ценностям (права человека, уважение к человеческой личности и др.), способности понимать и принимать свою и чужую культуру.

Исходя из этого, одной из насущных задач изучения курса обществознания в современной общеобразовательной школе является формирование у учащихся многомерного восприятия современного мира, умения жить в поликультурном мире, использовать в жизненной практике демократические ценности и национальные традиции, научиться лучше понимать друг друга и терпимо относиться к «инакости», соотносить различные подходы с критериями толерантности и взаимного уважения. Одна из фундаментальных задач обществоведческого и гражданского образования - научить школьников объективно оценивать разнообразную информацию социального характера, анализировать общественно-политическую и культурную ситуацию и делать самостоятельно осмысленный выбор.

Способность к объективному анализу разноплановых общественных процессов – признак новой ментальности и необходимое условие становления демократического общества.

Основой этой новой идеологии, идеологии гражданского общества должно стать сформированное обществоведческое мышление.

В исследовании обществоведческое мышление старшеклассников рассматривается как *обобщенный, комплексный и междисциплинарный способ и процесс отражения в сознании субъекта социальной реальности, опирающийся на ее генетический и функциональный анализ в контексте прошлого – настоящего – будущего.*

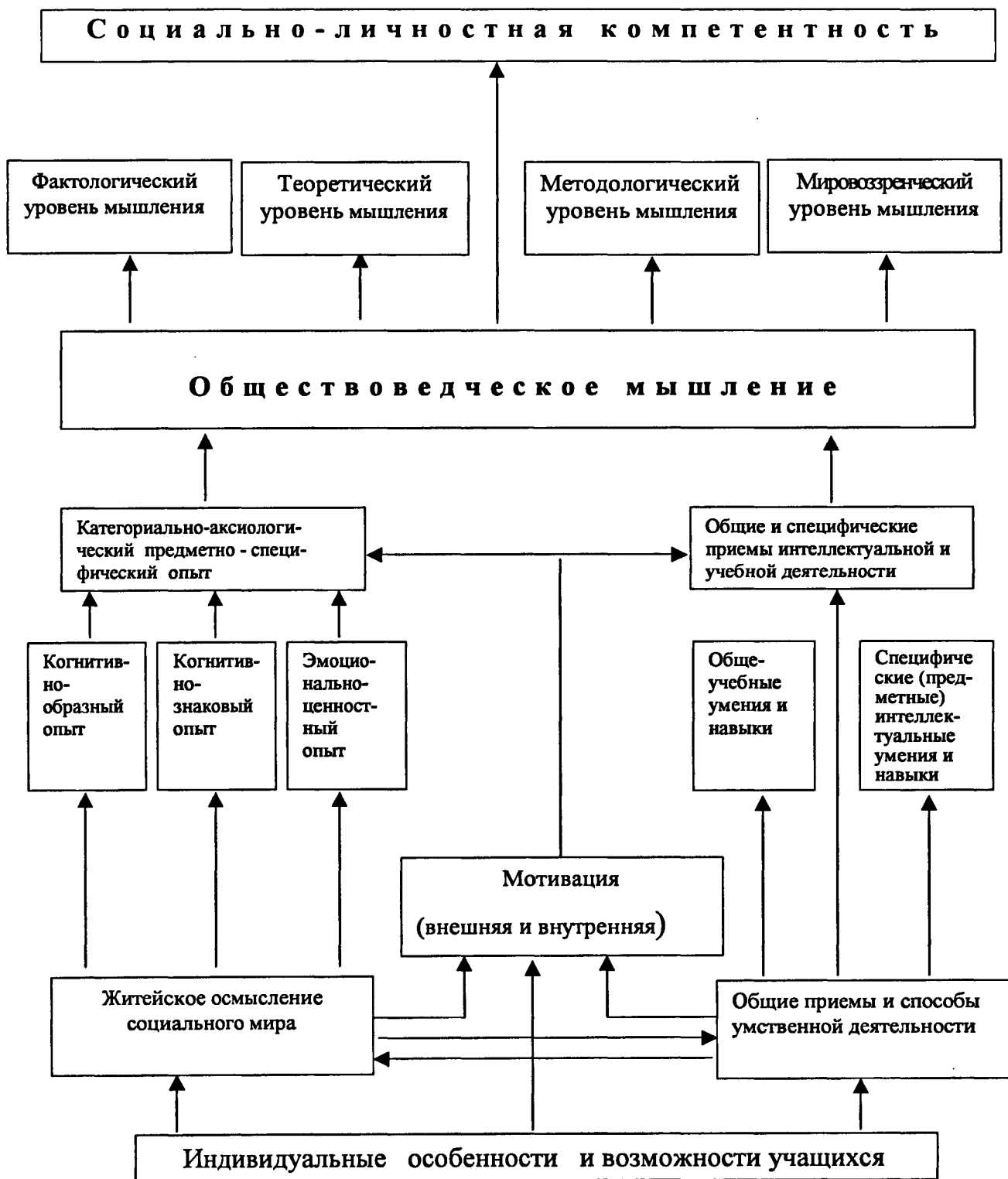
Особенности взаимоотношений между составляющими компонентами обществоведческого мышления отражены в модели (см. схема 1, стр. 27)

Индивидуальные особенности и возможности учащихся обнаруживают себя в специфике восприятия и переработке социальной информации; темпе деятельности; лабильности мыслительных процессов; специфической направленности ума, которая проявляется в постоянной установке на выяснение причин и следствий в наблюдаемых социальных явлениях, установке закономерностей в социальных явлениях и процессах; работоспособности, стрессоустойчивости и т.п.

Мотивационно – побудительная «составляющая». При анализе роли мотивации при формировании обществоведческого мышления мы исходили из того, что для успешной учебы она является важнейшим фактором, так как она непосредственно влияет на формирование интереса к предмету, побуждает к творчеству, связана с воспитанием самостоятельности, самодетерминации поведения.

Известно, что учебная деятельность, как и всякая другая деятельность ученика, всегда имеет много мотивов. При этом мотивы могут выступать как в позитивной, так и негативной форме, могут быть как внутренними, так и

Модель обществоведческого мышления



внешними. Разделение мотивов учения на внешние и внутренние столь же традиционно, сколь и условно, условно, прежде всего, из-за размытости границ между внутренними и внешними мотивами. Принято считать, что внутренние мотивы базируются на познавательных потребностях в самораскрытии и саморазвитии, потребности в активной деятельности. К этой группе мотивов можно отнести и мотивы, занимающие пограничное положение, когда учебная деятельность стимулируется пониманием ее необходимости, полезности, прагматической ценности, потребностью в признании достижений, потребностью в содержательном общении, удовольствием, получаемым от процесса познания. Овладение учебным материалом служит целью учения, которое в данном случае начинает носить характер учебной деятельности. Учащийся непосредственно включен в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное удовлетворение. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением собственной активности в процессе учебной деятельности.

К типично внешним мотивам можно отнести вынужденную необходимость учиться, когда овладение содержанием учебного предмета служит не целью, а средством достижения других целей, привычное функционирование, учебу ради вознаграждения или во избежание негативных последствий. При внешней мотивации знание не выступает целью учения, учащиеся отчуждены от цели познания. Изучаемые предметы для учащегося в этом случае не являются внутренне принятыми, внутренне мотивированными, а содержание учебных предметов не становится личностной ценностью.

Очевидно, что проблема эффективности обучения во многом обусловлена опорой на внутреннюю мотивацию ученика, на естественную реализацию познавательных потребностей. Одной из основных педагогических задач считается повышение значимости внутренних мотивов, (то есть собственно познавательных) в общей иерархии мотивации ученика. С другой стороны, одним из путей развития внутренней мотивации

может выступать сдвиг внешнего мотива на цель учения, когда сама цель становится значительным мотивом и организатором процесса образования.

При характеристике индивидуальных особенностей и возможностей учащихся, мы исходили из того, что 10–11-е классы соответствуют 16–17-летнему возрасту учащихся, который в отечественной психологии и педагогике называется юношеским (старшим подростковым) возрастом. В первую очередь нужно, конечно, уточнить, какие «натуральные» характеристики старшего школьного возраста могут быть существенны для организации учебного процесса, для выбора содержания и методов обучения. Речь идет об особенностях поведения, энергетике, внимания, восприятия. Понятно, что не все эти характеристики имеют физиологическое происхождение – мы называем их натуральными, поскольку школа может только учитывать их, но практически не может влиять на их формирование и развитие.

Для нашей проблемы важнейшим аспектом психолого-возрастных особенностей является интеллектуальный. Одной из черт мышления, возникающих в старшем подростковом возрасте, является, по мнению психологов, способность к рассуждению с помощью вербально сформированных положений, иначе говоря, объектом размышлений становится не только непосредственно воспринимаемая реальность, но и сама мысль об этой реальности. Ж. Пиаже считал, что эта стадия «формальных операций» – последний этап в развитии интеллекта. Он полагал, что подростки осваивают операции независимо от школьного обучения.

В дальнейшем выводы Ж. Пиаже были оспорены рядом исследователей. Отмечалось, что Ж. Пиаже преувеличивал возможности подростков в достижении стадии формального мышления. По данным исследования, проведенного в США, среди обследованных пятнадцатилетних подростков лишь 15% обладали вполне сформированным логическим мышлением. Было показано, что уровень развития интеллекта,

вопреки мнению Ж. Пиаже, во многом зависит от качества образования: чем богаче и динамичнее система среднего образования, тем большее количество учащихся достигает стадии формального мышления. Был оспорен также вывод о том, что умение решать проблемы формально–логическим путем выступает завершающим этапом развития интеллекта. Часть старших подростков показали, что они способны идти дальше: самостоятельно ставить проблемы, требующие разрешения, иными словами, демонстрируя возможность формирования творческого, креативного мышления [36].

Существенный рост интеллектуальных возможностей старшеклассников неоднократно отмечали и отечественные исследователи. Старшеклассники способны овладевать такими операциями, как определение отдельных сторон познавательной деятельности и связей между ними, умение изменить один из компонентов в зависимости от изменения другого, умение самостоятельно переходить от одного этапа деятельности к другому, представить графически ее строение дифференцировать средства и способы ее выполнения. Иными словами, старшеклассники могут управлять своим когнитивным поведением [39, 76].

Для старшеклассников характерен интерес к мировоззренческим проблемам, к теоретическим обобщениям, потребность в «социальном философствовании», критическое отношение к реалиям жизни. Нацеленность на перспективу, стремление к самопознанию и самоопределению, умение соотнести свои возможности с потребностями предполагают «примеривание на себя» различных ситуаций и возможных ролей. Ответы на большинство волнующих вопросов старшеклассники стремятся найти именно на уроках обществознания.

Раннему юношескому возрасту присуща тяга к обобщениям, поиск общих принципов и законов, стоящих за частными фактами, начинает формироваться дивергентное мышление, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть дано множество одинаково правильных и равноправных ответов. Дивергентное мышление отличается от

конвергентного мышления, которое ориентируется на однозначное решение, снимающее проблему как таковую [36, 80, 84].

Важной особенностью этого возрастного периода является нацеленность личности на отдаленную перспективу, стремление осмыслить свое будущее и понять возможные варианты собственного социального развития. Некоторые исследователи именно планирование, прогнозирование считают ведущей деятельностью юношеского возраста. При этом такого рода прогнозирование касается и собственной судьбы, и моделей общественного развития. «Промыслить» будущее общества старшеклассникам также важно и интересно, как мечтать о своем собственном. Тяга к теоретическим обобщениям, помноженная на интерес к проектной деятельности, рождает потребность в «социальном философствовании». Нацеленность на перспективу, стремление к самопознанию и самоопределению предполагает «примеривание на себя» различных ситуаций и различных ролей [23, с.65].

Стремление к выявлению теоретических оснований, суждений, выводов, оценок делает методологическую проблематику (подходы и способы отбора и интерпретации информации) не только важной, но и интересной для учащихся. Поэтому наиболее существенные методологические проблемы познания социальной действительности могут быть введены в поле предметного рассмотрения. Имеются в виду, прежде всего, вопросы специфики социального познания, соотношение объективной истины и субъективных пристрастий, устойчивых ценностей и текущих интересов, о соотношении между общечеловеческими и национальными ценностями, между либеральными и государственными ценностями. Постановка этих проблем помогает учащимся осознать, что «в сфере духа (осмысляемой гуманитарными дисциплинами) познающий с самого начала находится внутри той реальности, которую он должен познать» [33, с. 71].

«Мир может сообщить личности только то, что она заслуживает, чему она соразмерна, до чего она доросла» – утверждал известный американский

психолог А. Маслоу. Объективный анализ подтверждает, что с точки зрения возрастных потребностей и познавательных возможностей старшеклассников существуют оптимальные условия для формирования у них ОМ как основы социально–личностной компетентности.

При формировании ОМ нельзя не только не учитывать, но необходимо как можно чаще и эффективнее использовать такой фактор, как социальный опыт старшеклассников, который, с нашей точки зрения, в учебной деятельности часто недооценивается. В то же время анализ своего опыта работы и учителей – практиков показывает, что социальный опыт подростков достаточно богат и многогранен, и можно обращаться к нему, обсуждая самые острые социальные проблемы. Рефлексирующий подросток, обращаясь к своему внутреннему миру, к своему опыту, размышляет не столько над тем, что он видит, делает, думает, сколько над тем, как, почему и зачем он это делает. Он смотрит на свое ощущение, познание, действие; он смотрит на себя–ощущающего, себя–познающего, себя–действующего [150, с. 153].

Не менее интересным для подростков становится сам человек, его собственная личность, приходит осознание своей уникальности, непохожести и в то же время внутренней связи с другими людьми. Впервые на уровне глубокой рефлексии начинают обдумываться экзистенциальные проблемы: вопросы смысла жизни, смерти, судьбы.

Отмечая готовность старшеклассников к восприятию и осмыслению социальной реальности, в то же время следует подчеркнуть, что эту готовность не следует преувеличивать. Вспомним результаты обследования подростков Москвы и Подмосковья. Педагогические наблюдения показывают, что далеко не все шестнадцати – семнадцатилетние школьники способны успешно оперировать абстракциями высокого уровня, проявлять интерес к обобщенному знанию, видеть проблемы в общественной и собственной жизни, способны если не определить самостоятельно проблему, то хотя бы сопоставить предложенные варианты ее решения.

Кроме того, интерес к предмету обеспечивается конструированием таких учебных ситуаций, в процессе которых у учащихся развивается потребность и способность самовыражения, приведение в действие собственного индивидуального опыта.

Таким образом, с точки зрения возрастных потребностей и познавательных возможностей старшеклассников существуют оптимальные условия для формирования ОМ.

Содержательная основа ОМ включает в себя три основных составляющих:

а) *когнитивно - образный опыт* - это процесс и результат специфического отражения и переработки социальной информации, связанного с опорой на образное моделирование социального процесса, их конструирование в форме субъективной картины социальной реальности;

б) *когнитивно-знаковый опыт* – это процесс и результат рационально-логического отражения и переработки социальной информации в форме категорий, понятий, символов;

в) *эмоционально-ценностный опыт* характеризуется сформированностью у личности способности субъективного отношения к социальной информации, умений ее рационального оценивания.

Названные составляющие лежат в основе *категориально-аксиологического предметно-специфического опыта*, который рассматривается как совокупность значимых качеств внутренней структуры личности: идеалы, убеждения, этические и правовые нормы, чувства и эмоции, представления и идеологемы, господствующие мировоззренческие ориентации и установки, а также все другие духовные, рефлексивные образования, связанные с познанием и освоением мира социальной реальности, основанные на особенностях национального менталитета. В совокупности это определяет общий подход личности к миру и оценивание своего места в нем, придает смысл и направленность ее поведению и поступкам.

Операционально – деятельностьная составляющая ОМ основывается на следующих специфических умениях и навыках учащихся.

а) Аналитические:

- распознавание социальных проблем и их самостоятельная постановка, видение альтернатив, разных подходов и способов их решения;
- выявление аспектных проблем, пронизывающих осмысление общества на всем пути его развития с акцентированием их наиболее актуальных сторон в современных условиях;
- умение сравнивать социальные явления, т. е. выявлять их отличия от других, находить сходства определенного объекта с родственными;
- умение применять законы, теории общественного развития в конкретных ситуациях;
- умение применять теоретические знания для анализа и оценки новых явлений в тех или иных сферах общественной жизни;
- способность извлекать информацию из различных по характеру и назначению источников (философских, научных, публицистических, правовых, статистических и т.д.).

б) Синтетические:

- умение составлять предметные задачи, упражнения, тесты по образцу;
- умение «строить» структурно–логические схемы, раскрывающие содержание конкретной темы, раздела;
- умение составлять систематизирующие таблицы;
- умение осмысливать явления, процессы, события социальной жизни в форме понятий и дифференцировать по степени их значимости:
 - умение находить общие основания для интеграции экономических, политических, социальных, географических, экологических и других предметных областей и получать обобщенные представления об основных тенденциях мирового развития;
 - умение выявлять временные и пространственные причинно–следственные связи между явлениями социальной реальности;

- умение использовать различные источники информации для решения учебной задачи.

в) Творческие:

- умение использовать межпредметные и внутрипредметные связи при анализе конкретного факта, события, явления социальной действительности;
- умение понять причины возникновения социальных процессов и явлений, предвидеть их дальнейшее развитие;
- умение самостоятельно видеть новые жизненные проблемы и находить нужные решения и ответы;
- способность моделировать возможные варианты развития социальной реальности;
- умение прогнозировать вероятностный характер течения процессов и явлений в различных сферах общественного развития.

Структурно–функциональный состав ОМ включает следующие компоненты:

- *фактологический* компонент, который характеризует уровень знаний и степень их освоения;
- *«мыслительный»* компонент – способность мыслить в предмете (решать задачи и проблемы), позволяющая видеть мир многомерно, полицентрично, изменчиво;
- *методологический* компонент в области обществоведческого мышления раскрывается через способность личности видеть основания построения обществознания, его общую аксиоматику и специфичность точек зрения на какие-либо социальные феномены; толерантность и гибкость при их оценке;
- *мировоззренческий* компонент включает ценности и идеалы, убеждения и принципы, связное, целостное, общее воззрение на мир, историю, человека.

На основе выше сказанного, можно сделать вывод, что обществоведческое мышление – это познавательная и социальная потребность развивающейся личности старшеклассника, которая порождена процессом социального самоопределения, необходимостью самоопределения, становления и развития гражданственности в юном возрасте. Ранней юности свойственна устремленность в будущее, и потому старшеклассникам остро необходимо не только разобраться и в окружающем мире, и в самом себе. Исходя из этого, обществоведческое мышление служит не только интеллектуальным инструментом, который помогает старшеклассником на пороге выхода из школы определить их жизненную позицию, но и является средством определения их отношения к этой действительности.

Исходя из того, что обществоведческое мышление включает в себя познание всех сфер и взаимосвязей социальной жизни, четко определить основные признаки и свойства ОМ достаточно сложно, мы выделяем у него как основные следующие черты:

- сформированность у учащихся многомерной социальной картины мира в ее единстве и динамике, в существующих и нарождающихся взаимосвязях и противоречиях;
- умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причины), настоящего (результаты) и терминах будущего (следствия);
- наличие у учащихся умений, навыков и конкретного опыта применения методов исторического и социологического анализа для рассмотрения и объяснения фактов, явлений и процессов прошлого и современности;
- умение давать объективную, обоснованную, ценностную оценку изучаемой действительности в целом;
- гибкость и многовариантность оценки происходящего, осознание возможности множества разнообразных мысленных «взглядов» на одно и то же социальное явление;

- готовность использовать множество варьирующих способов описания и анализа того или иного явления, в том числе способность произвольно переходить от одного способа к другому (от логико-аналитического – к образному, от интуитивно-ассоциативного – к алгоритмическому, от действенно-практического – к игровому и т.д.);
- умение анализировать, сравнивать, классифицировать явления социальной, духовно-нравственной, экономической, политической сферах в стране, регионе или мировой системы в целом;
- наличие у учащихся осознанного и целенаправленного интереса к окружающей действительности в разных ее проявлениях, широта и многогранность видения мира, а, следовательно, признание равноценными и равноправными различных точек зрения, взглядов на мир;
- ориентация на выявление существенных, объективных сторон, аспектов происходящих процессов в противовес субъективированной, эгоцентрической познавательной позиции;
- умение воспринимать вероятностный и альтернативный характер течения процессов и явлений в системе человек – общество – природа, т. е. оценивать ситуацию и принимать решения в условиях неопределенности;
- способность моделировать возможные варианты развития социальной реальности, прогнозировать результат и определять свое отношение к ним, что предполагает всесторонний учет всех возможных последствий принимаемых решений;
- умение находить общие основания для интеграции социальной, экономической, политической и других предметных областей и получать обобщенные представления о мире;
- развитие самостоятельности и критического мышления, умение преодолевать нелогичность, противоречивость, самообман, предрассудки, неуважение к чужому мнению;
- умение давать обоснованную, ценностную оценку собственным действиям и мыслям;

- ♦ осознание необходимости учета точки зрения другого человека, а также способность синтезировать разные познавательные позиции в условиях диалога с другими людьми;
- ♦ осознанная потребность к аксиологической оценке фактов, событий и явлений общественной жизни.

Таким образом, ОМ характеризуется наличием у учащихся особой предметно-понятийной схемы «смотрения» на социальные объекты, а также – общих и специфических форм их анализа (формальнологических, диалектических, синергийных) и аксиологической оценки социальной реальности.

Учащийся, обладающий обществоведческим мышлением, способен выбрать наиболее предпочтительный вариант гармонизации связей между противоположными, порой взаимоисключающими моделями бытия при сохранении им своей индивидуальности.

1.3. Основы формирования обществоведческого мышления

Современная система образования в России формируется в сложных условиях системного перехода от одной фазы общественного развития к другой. Это неизбежно повлекло за собой серьезные изменения в системе исторического, обществоведческого и гражданского образования, смысл и значение которого обусловлены поиском новой образовательной парадигмы, соответствующей современным тенденциям развития российского общества.

Новая парадигма педагогического мышления связана с личностной ориентированностью, плюралистичностью, деятельностным и развивающим характером обучения [48, с. 35]. Ориентация на проблемы человека, овладение языком отечественной и мировой культуры и духовным опытом человечества, восприятие целостной культуры картины мира и формирование у учащихся системного мышления – вот практические ориентиры современного образования.

В этом случае целью образования становится возвращение «человека культуры», обладающего широким гуманистическим мышлением, способностью постигать и усваивать высокие человеческие ценности, превращая их во внутренние мотивации и делая их критерием жизненного выбора, новой ментальности, ориентированной на развитие и саморазвитие.

Актуальность формирования обществоведческого мышления вызвана наличием и других «болевых точек», которые существуют в системе образования.

Во-первых, сегодня многие исследователи приходят к выводу о том, что школа не справляется с социальным заказом, в котором помимо актуальных требований современности, обусловленных особенностями переживаемого периода, заложена также определенная концепция личности или иначе, «социальная философия определенной этической направленности». В данном контексте предполагается развитие, прежде всего, творческих способностей личности, воспитание самостоятельности,

самодетерминации поведения, инициативы, способности жить и работать в быстро меняющемся мире – всего, что дает возможность противостоять конформизму и шаблону.

Вместо этого современная школа по-прежнему предлагает своим воспитанникам груз малопонятных знаний, который не присваивается ими, отторгается или остается мертвым знанием в виде отдельных фактов, дат, имен, механически заученных формулировок и т.п. Б.М. Бим-Бад называет отупляющим образование, которое состоит прежде всего в усвоении учащимися чуждой, далекой от них информации в виде ответов на вопросы, навязанные им учебником и/или учителем и в действительности не интересующие их [16, с. 7]. Тем самым люди становятся неспособными самостоятельно научиться чему-либо новому и применять знания на практике. Такое образование готовит людей к отправлению исполнительских функций, погружает в состояние косной и тупой покорности.

Во-вторых, анализ образовательной практики показывает, что имеет место значительное рассогласование интересов основных участников образовательного процесса. Опрос учащихся, их родителей, учителей, руководителей образовательных учреждений, проведенный в ряде областей Российской Федерации свидетельствует о том, что участники образовательного процесса по-разному понимают главные задачи школы и иногда просто не понимают друг друга.

Обратимся к результатам опроса, представленный в таблицах 1 - 3.

Анализ ответов учащихся на вопрос о главных задачах школьного образования дал поразительный результат: из 20 предложенных вариантов ответов во всех четырех областях наибольшее число опрошенных школьников выбрали одни и те же, причем процент учащихся, выбравших эти варианты, примерно одинаков во всех областях. Итоги опроса представлены в таблицах 1 - 3.

Мнения учащихся о первоочередных задачах школы
(в % к числу опрошенных) [44, с. 54]

Задачи школы	Тульская область	Орловская область	Калужская область	Брянская область
1. Развитие мышления, внимания, памяти	53	47	52	50
2. Подготовка по определенной профессии	42	38	42	35
3. Воспитание чувства уверенности в себе	37	38	39	34
4. Воспитание самостоятельности в решении своих жизненных проблем	32	32	31	26
5. Развитие познавательных интересов учеников	0	9	8	0

Как показывают данные опроса, учащиеся исходят из того, что школа помимо развития мышления, внимания и памяти, что в дальнейшей жизни будет обязательно востребовано, должна еще и готовить к самостоятельному решению различных жизненных проблем, формируя у школьников определенное отношение к себе, определенные личностные качества, развивая их познавательные потребности и возможности, обеспечивая тем самым подготовку к будущей трудовой деятельности и к жизни в целом.

Рассмотрим теперь взгляды педагогов на первоочередные задачи школы.

Мнения педагогов о первоочередных задачах школы
(в % к числу опрошенных) [44, с. 54]

Задачи школы	Тульская область	Орловская область	Калужская область	Брянская область
1. Формирование учебных умений и навыков	45	40	44	49
2. Развитие познавательных интересов учеников	38	43	37	41
3. Формирование системных знаний, необходимых для вхождения в систему непрерывного образования	37	38	26	30
4. Развитие мышления, внимания, памяти	31	30	33	36
5. Развитие творческих способностей	30	41	29	31

Непонимание учителями всей глубины проблем, которые волнуют их воспитанников, им нельзя ставить в вину. Скорее всего, ограниченность этой позиции объясняется сложившейся системой организации образовательного процесса, критериями оценки, которые используются при аттестации учащихся, педагогов и образовательных учреждений.

О реальной целенаправленности образовательного процесса можно, в известной мере, судить по ответам педагогов на вопрос о том, каким проблемам в их школе уделяется максимальное внимание.

Мнение администрации о первоочередных задачах школы
(в % к числу опрошенных) [40, с. 55]

Объекты внимания	Тульская область	Орловская область	Калужская область	Брянская область
1. Уровень знаний учащихся	36	24	22	21
2. Учет успеваемости	30	27	25	18
3. Ведение школьной документации	35	31	29	26
4. Четкое планирование работы	27	25	20	19
5. Исполнительность учителя	25	27	22	18

В 2002 г. сотрудник Государственной академии инновации, психолог Н.В. Подхватилин, анализируя проблему, насколько готовы старшеклассники к ожидающей их «социализации», способны ли они самостоятельно принимать решения, достаточно ли у них навыков, знаний и желания самим строить собственную жизнь, провел анонимное анкетирование старшеклассников Москвы и Московской области.

5% подростков по итогам опроса психолог озаглавил словом «рацио». Эти подростки оценивают свои перспективы очень трезво и рационально, без лишних эмоций. 20% учащихся продемонстрировали интерес к предстоящей взрослой жизни, они к ней готовятся и стремятся, она их не пугает. А вот что касается остальных заполнивших анкеты (7% ребят оставили вопросы без ответов), то тут выводы психолога неутешительны.

По мнению Н.В. Подхватилина, 25% отвечающих на вопросы не хотят задумываться над грядущим. Их ответ он назвал одним словом «уход». 20% учащихся – это «настороженные» – те, кто смотрит вдаль с некоторой долей

тревожности, с опаской. И, наконец, по его подсчетам, 23% - фаталисты. Они заранее настроены на то, что в жизни их ничего хорошего не ждет. Исследователь подчеркивает, что у этих 68% учащихся не сформированы внятные представления о реальной жизни и, тем более – способы поведения в ней. Иными словами, они не знают, как реализовать себя в этом мире.

Более половины ответов ребят – 51% – так или иначе связаны с психологией, философией, религией. Подростки в анкетах отмечали, что они не знают «как устроен этот мир, что происходит после смерти», не знают «о людях, а хотелось бы разбираться в них», некоторых волнует, «что такое свобода». 42% опрошенных озабочены «социализацией» – ни говорят о нехватке житейского опыта, навыков выживания. Лишь 7% ребят интересуется житейская экономика – заработки, престижная работа, выгода [73, с 254–255].

Ответы школьников чаще сопровождаются сетованиями «трудно», «тяжело», «непонятно», чем утверждениями «интересно», «любопытно», «привлекательно». Естественно, такое отношение к жизни не вызывает интереса к ней. Школьники не горят желанием действовать и стать хозяевами своей судьбы. Из их ответов можно сделать определенный вывод: большинство подростков настораживает вступление во взрослую жизнь. Старшеклассники не знают, чего они хотят, не знают себя.

Анализ исследования указывает на то, что подростки не удовлетворены тем, как складывается их жизнь в целом, не устраивает их и прожитая часть жизни. Исследователь отмечает, что среди обследованных подростков встречаются такие, которые, на первый взгляд, все же имеют четкие жизненные планы и перспективы. Они способны весьма полно характеризовать все то, чего хотели бы добиться в ближайшее время. Однако, как показывает опыт, эти подростки являются активными лишь на словах, на деле же они не способны реализовать и в незначительной части заявленных «планов», они испытывают явные затруднения, когда их просят более четко охарактеризовать свои планы и пути их достижения.

Приведенные факты лишь раз доказывают мнение социологов и социальных психологов о том, что многие граждане России не обучены самостоятельно думать, не умеют ставить личные цели, определять личные задачи, находить и оценивать средства решения этих задач [95, с 159].

Одна из главных причин такого положения вещей состоит в том, что современное образование не дает главного – умения строить собственную жизнь, в школе нет и намека на изучение того, что реально волнует подростка – ни теоретического осмысления, ни опыта решения жизненных задач, ни элементарного тренинга жизненных навыков. Можно в полной мере согласиться с выводами исследователей о том, что «школа и по сей день во многом остается изолированной по отношению к социальной среде, пытаясь решить все проблемы своими силами. Школа пока серьезно отстает по формированию у молодежи социальной адаптивности и мобильности, жизненной устойчивости, самостоятельности, предприимчивости, инициативы, т.е. как раз тех качеств, которые совершенно необходимы при переходе общества к рыночной экономике» [55, с 8].

Проблема социализации подростков актуальна еще и потому, что наряду с традиционной школой параллельно существует и иной источник информации и знаний, представленный кино, телевидением, радио и прессой. Он оказывает исключительное влияние на умственное и моральное развитие подростков. По целям своего воздействия указанные источники информации (традиционная и «параллельная» школы) не всегда согласуются, часто расходятся и потому учащимся важно не только уметь усваивать знания и социальный опыт предыдущих поколений, но и научиться учиться, самообразовываться, научиться самому обогащать духовный мир, воспитывать чувства, развивать способности, стремление и готовность к самостоятельности, самореализации и творчеству.

Цели общего среднего образования, изложенные в Концепции структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) в основном повторяют положение Закона «Об образовании». Они

представляют собой перечисления социально-значимых характеристик личности: физически здоровая, духовно богатая, высоконравственная, творческая, уважающая культуру своего и других народов, права и свободы человека, отличающаяся гражданственностью, патриотизмом, ответственностью перед собой и обществом, отличающаяся целостным мировоззрением, экономической культурой, познавательными интересами, овладевшая общеучебными умениями, навыками самообразования [46, 60].

Видимо, для решения проблемы целей образования нужен какой-то иной подход к их определению, тем более, что «современному молодому поколению предстоит жить в обществе, где жизненное пространство будет огромно, а многовариативность и неопределенность будущего настоятельно требует постоянной перестройки личности. В таких условиях статичность информационных знаний не будет успевать соответствовать реальной действительности. Поэтому учебный материал должен стать не целью, а средством, материалом моделирования того знания, которое наступит завтра. Изменяется и предметность образования. Ею должна стать ближайшая будущая человеческая жизнь» [95, с. 157-158]. В то же время современное образование не облегчает для молодежи это «столкновение с будущим», в результате чего происходит тотальное отчуждение учащегося от результатов учебной деятельности, отчуждение учебной деятельности от потребностей индивидов и общества в целом, а, в итоге, отчуждение образования в целом от саморазвития.

В этих условиях для педагогов приобретает первостепенное значение поиск ответов на следующие вопросы: «Как обеспечить в рамках общего образования необходимые навыки, способность и готовность молодежи к успешной интеграции в современное общество? Что является интегрирующим звеном между теоретической и практической подготовкой в организации учебного процесса, ориентированного на социализацию молодежи? Каковы особенности педагогического обеспечения готовности выпускников школ к эффективной адаптации на рынке труда?»

В связи с этим заметим, что взгляды на образование за последние десятилетия претерпели изменения. В третьем томе Педагогической энциклопедии (1966) образование определяется как процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков [125, с. 62]. Российская Педагогическая энциклопедия образование определяет как процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. Под социализацией понимается освоение культуры общества, что обеспечивает для человека возможность выступать в качестве субъекта деятельности, выполняя различные социальные роли.

Таким образом, *образование можно определить как специально организованный процесс развития у обучаемых способности самостоятельного решения проблем, имеющих социальное и личностное значение в различных сферах деятельности на основе усвоения культуры общества.*

Указанное понимание сущности образования создает предпосылки для решения многих актуальных проблем педагогической практики и теории.

У образования появляется новая социокультурная функция: оно само становится механизмом общественно – исторического развития. Социальным смыслом образования становится развитие личностного потенциала обучаемых, способности их самостоятельно определять цели деятельности и находить методы реализации. Развитие такой способности обеспечивает личности возможность адаптации к изменяющимся условиям жизни, формирует готовность конструктивной деятельности по развитию общества и созданию условий для жизненного благополучия самой личности. Социальная роль образования становится такой же важной, как и собственно образовательная.

Эта идея выводит цель современного образования за пределы традиционных представлений о ней как системе передачи суммы знаний и соответствующих ей умений и навыков в новую систему координат, а

именно, в осуществлении перехода от образования на жизнь к образованию через всю жизнь, то есть к системе непрерывного образования.

С этой точки зрения разница между человеком, закончившим среднюю школу, и тем, кто не получил среднего образования, должна заключаться не в том, что первый знает новейшую историю, органическую химию и стереометрию, а второй нет, а в его потенциале, его интеллектуальных и других личностных возможностях.

Если образование не хочет оставаться только «школой памяти» и «камерой хранения», оно должно обеспечить возможность решения проблем, которые являются актуальными для учащихся, решение «здесь и сейчас», а не только в будущем, которое может казаться учащимся достаточно далеким и весьма неопределенным, оно должно быть нацелено на изучении как раз тех проблем, которые принято считать «вечными» и которые каждое молодое поколение решает для себя (жизненный выбор, самоопределение, отношение к ценностям взрослых и т.д.), так и тех, которые приобрели особую актуальность для данного поколения учащихся в связи с изменениями в обществе.

Смыслом педагогической деятельности становится формирование новой системы ценностей, носителем которой станет индивид, настроенный на бесконечное разнообразие жизненных ситуаций. Данный индивид должен уметь мобилизовать в определенной ситуации приобретенные знания и умения, а также приобретенный опыт в условиях конкретной деятельности и с учетом социальной ответственности. Основу новой системы ценностей составляют ключевые компетенции и социально-личностная компетентность.

К проблеме компетентного подхода в образовании. Формирование компетентного человека – актуальная задача современной школы. Можно утверждать, что только через формирование составляющих компетентности возможна реализация компетентного подхода,

определяемого стратегией и модернизацией народного школьного образования до 2010 года.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятия «компетенция», «компетентность», феномен компетентности в целом – понятия относительно новые и в последнее время активно разрабатываются в научных исследованиях [12, 62, 105, 112, 116, 130, 166, 167 и др.].

Словарь иностранных слов раскрывает эти понятия следующим образом: «Компетенция (< лат. *competentia* принадлежность по праву) – 1. круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2. круг вопросов, в котором данное лицо обладает познаниями, опытом» [143, с. 241].

В исследовательской литературе к настоящему времени имеются разные подходы к сущности понятия «компетенция». Проанализируем несколько из них.

С.Е. Шишов, И. Агапов отмечают: «Под компетенцией мы понимаем общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [167, с. 60].

А.К. Маркова определяет компетенцию как «индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии» [105, с. 24].

Н.Г. Милованова, В.Н. Прудаева, в свою очередь, так определяют компетенцию: «Я знаю, что я умею это делать и знаю, как это сделать». Способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия понятийной системы и, следовательно, понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи».

Компетентность – это «качество личности, которое в сознании российских педагогов часто отождествляют со всеми известными знаниями, умениями и навыками – ЗУНами. Однако, хотя ЗУНы, безусловно, несут на себе отпечаток индивида, который ими обладает, тем не менее, они редко рассматриваются педагогами через призму личностной специфики. Компетентность же представляет собой личностную характеристику, предполагающую, что индивид не просто информирован и умеет применять эту информацию, но и использует ее в качестве основы для принятия собственных решений. Это качество уже присуще ребенку в конце дошкольного возраста» [112, с. 25-26].

Существуют примеры, когда «данное понятие связывают с содержанием определенного предмета и говорят, например, о «географической», «математической» и прочих подобных компетенциях. В этом случае было бы логичнее использовать привычное сочетание «предметные знания и умения» [51, с. 5].

Академик РАО Л.Н. Боголюбов утверждает, «что и компетенция и компетентность могут иметь одно и то же значение, т. е. использоваться как синонимы». [20, с. 23].

В психолого-педагогической области знаний существует и другое понимание термина «компетентность», поэтому есть необходимость более основательно изучить генезис этого понятия.

Остановимся на наиболее характерных подходах. Одно из определений этого понятия принадлежит В. М. Шепелю, который включает в него знания, умения, опыт, теоретико – прикладную подготовленность к их использованию [163, с. 45].

В.С. Безрукова под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [12, с. 46].

Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматова под профессиональной компетентностью понимают «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [63, с. 24].

Впервые на официальном уровне термин *ключевые компетенции* появился в 1992 году в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе». В задачу проекта входило проанализировать цели, содержание образования и механизмы оценки уровня учебных достижений школьников в странах – членах Совета Европы [166, с. 60].

При анализе структуры содержания ключевых компетенций, предложенных Советом Европы, четко прослеживается одна характерная особенность, а именно: их технологическая направленность, четко выраженный функциональный характер.

Интересно отметить, что практически одновременно с Советом Европы понятие «ключевые компетенции» было введено в начале 90-х гг. Международной организацией труда (МОТ) в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. В середине 90-х это понятие уже начинает определять требования в подготовке специалистов в профессиональной школе [62, с. 95].

Одним из первых в российской педагогике с развернутой характеристикой роли и места компетенции в образовательном процессе выступил А.В. Хуторской. Выступая 23 апреля 2002 г. на Отделении философии образования и теоретической педагогике РАО с докладом «Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов», исследователь в первую очередь раскрывает сущность *образовательной компетенции* как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых

для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности.

Характерная особенность образовательных компетенций проявляется в том, что они обусловлены лично-деятельностным подходом к образованию, относятся исключительно к личности ученика, отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и проявляются только в процессе выполнения определенного комплекса действий. Образовательные компетенции призваны обеспечить комплексное достижение его целей.

В свою очередь, в соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), А.В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию компетенций.

Первый уровень - *ключевые компетенции* – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования.

Ключевые компетенции – это межкультурные и межотраслевые знания, умения и навыки, носящие экстрафункциональный характер, а также способность и качества личности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

Отличие в понимании сущности ключевых компетенций, предложенных Советом Европы и А.В. Хуторским, заключается в том, что в первом случае основной упор сделан на их функциональную природу, а в России особый акцент сделан на глубокие и разносторонние знания, которые должен получать выпускник школы (ЗУНы) а также задача личного самосовершенствования.

Второй уровень - *общепредметные компетенции* – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей.

Третий уровень - *предметные компетенции* – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [159].

На основе существующих в психолого-педагогической литературе подходов к содержанию понятий «компетенция» и «компетентность» мы считаем возможным дать их обобщенную характеристику.

Компетенция – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, опыта деятельности по их освоению, по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности.

Компетентность – это способность, возникающая при освоении личностью социального, культурного опыта человечества во всей его структурной полноте, т.е. включающий в себя «знаниевую», операционально-технологическую, мотивационную, социальную и поведенческую систему ценностных ориентаций, а также умение их реализовать в своей жизнедеятельности.

Исследователи отмечают, что интерес к проблеме компетенции и академической науки, и педагогов-практиков заключается не только в том, как преобразовать знания, умения и навыки в определенные компетенции, которые требуются в профессиональной сфере, но объясняется также целым комплексом социально-экономических причин, связанных с современным взглядом на задачи образования:

- ♦ рынок труда все больше отдает предпочтение способности самостоятельно работать, определять проблемы, находить пути их решения, распределять свое время и нести ответственность;
- ♦ экономические трудности, содержащие в себе опасность оказаться безработным, обязанность повышать свою квалификацию и, кроме распространения компьютерной грамотности, предполагающие все возрастающую способность обработки информации человеком;
- ♦ распространение сложных комплексов (предприятия, администрации, больницы, школы и т.д.), где ежедневно принимаются тысячи решений,

качество которых зависит от компетенции отдельных лиц или групп лиц, их принимающих, в частности от их способности анализировать сложные ситуации, общаться, аргументировать;

- ♦ экономические изменения все больше требуют аналитических склонностей, способности и желания учиться всю жизнь;
- ♦ изменения в области производственной технологии обуславливают необходимость формирования у специалистов особых экстрафункциональных знаний, умений и навыков, свойств, качеств и способностей, обеспечивающих его профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность;
- ♦ невозможность человека усвоить большие потоки информации в информационном обществе.

Сущность социально-личностной компетентности. В области гуманитарных знаний ведутся исследования по выявлению сущности и содержанию ключевых компетентностей, их номенклатуре, роли в жизнедеятельности людей.

Мы разделяем в полной мере точку зрения Т.Н. Гольцовой, которая отмечает, что «среди целей, общих учебных умений, навыков и способов познавательной деятельности, компетентностей, которыми должен овладеть выпускник средней общеобразовательной школы, нет самого главного. Не определено, зачем он все это должен освоить. Не названа самая главная компетенция – самостроительная, компетенция проектирования саморазвития человека» [35, с. 5-6].

Человек как личность начинается с понимания, объяснения, восприятия и осмысления окружающего мира, его оценки и определения своего отношения к этому миру, с осознания потребности в развитии и саморазвитии, с самопознания и самовыражения, с процесса овладения социальными и социально-психологическими нормами, правилами, ценностями, с личной ответственности независимости, т. е. всей

совокупностью социальных и личностных отношений, которую мы определяем как социально-личностную компетентность.

Социально-личностная компетентность – это интегральная характеристика личности, которая обладает системой знаний, умений, навыков, достаточных не только для адекватного оценивания объектов, процессов и явлений социальной среды, но и для преобразования ее с позиции личной и общественной точек зрения, с учетом опыта самопознания, способной совершенствовать свои жизненные планы, свое поведение, опыт общения с другими людьми в рамках определенных общественных отношений.

Под социальной средой понимается многомерное, иерархически построенное системное образование, включающее в себя следующие компоненты: физический мир и природно-географические условия; систему существующих связей между людьми и общественными институтами; культуру, традиции и обычаи; «пространство» или «набор возможных и доступных деятельностей», условия непосредственной жизнедеятельности. Обобщая все вышесказанное, можно выделить следующие основные параметры среды: пространственные, социальные, деятельностные и временные.

СЛК, являясь интегральным качеством личности, проявляется в следующих характеристиках: самостоятельное целеполагание; субъективная способность к самоопределению; осознанность и избирательность поведения; развитая рефлексия; ценностное понимание социальной действительности; ответственность за принимаемые решения и предвидение последствий своих действий; опыт межсубъектного взаимодействия и преодоление возникающих при этом социально-личностных противоречий; креативность мышления и коммуникабельность.

СЛК включает в себя следующие компоненты, являющиеся своеобразной проекцией соответствующих компетенций (А.В. Хуторской): интеллектуальный, ценностно-смысловой, общекультурный,

информационный, коммуникативный, социально - деятельностный и личностного самосовершенствования (см. таблицу 4).

Таблица 4

Структурные компоненты
социально-личностной компетентности учащегося

<i>Интеллектуальный компонент</i>
<ul style="list-style-type: none">• Сформированная потребность в использовании в позитивном плане знаний и опыта о способах ориентации в различных ситуациях жизнедеятельности;• владение основными мыслительными операциями при характеристике социальных объектов и процессов;• умение собственными примерами пояснять, т.е. иллюстрировать, аргументированно раскрывать изученные социальные объекты, явления, процессы и социальные нормы;• наличие конкретных знаний о социальной реальности в единстве прошлого – настоящего – будущего (понятия, факты, теории, даты, имена, события).
<i>Ценностно – смысловой компонент</i>
<ul style="list-style-type: none">• Сформированная потребность аксиологической оценки событий, явлений, процессов общественной жизни с позиций гуманистического, деятельностного подходов;• способность адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества, самоопределиться в системе ценностей человеческого существования на основе умение прогнозировать их возможное и желательное изменение в будущем;• умение использовать теоретические знания для более глубокого осмысления мотивов и характера деятельности поведения людей, а также в целях самопознания и самосовершенствования;• умение давать объективную, обоснованную, критическую оценку

- собственным действиям и мыслям, соотносить свои интересы и оценивать свое поведение с точки зрения отдельных людей и групп;
- ♦ осознание собственного статуса и многообразия своих социальных ролей;
 - ♦ толерантность по отношению к чужому мнению и другим воззрениям на сущность человеческого общественного бытия.

Общекультурный компонент

- ♦ Сформированная способность к удовлетворению собственных культурных потребностей путем саморазвития и самообразования;
- ♦ умение самостоятельно осознавать и осваивать особенности норм поведения, нравов и традиций различных народов;
- ♦ осознание важности и значения сохранения лучшего в традициях и культуре своего народа, обладание практическими навыками поддержания национальной культуры;
- ♦ понимание соотношения нравственности и морали в рамках различных культур.

Информационный компонент

- ♦ Способность адекватно и критически оценивать большие объемы разноплановой информации и воспринимать новые области знаний;
- ♦ умение оценивать информацию на достоверность, отличать объективную информацию от пропаганды;
- ♦ владение методами продуктивной проработки, свертывания и структурирования информации: умение составлять таблицы, диаграммы, схемы, писать рефераты и сообщения;
- ♦ способность с помощью различного рода информационных и телекоммуникационных средств добывать информацию об общественной жизни города, региона, страны, мира и уметь ее анализировать, обобщать, вычлняя существо дела.

Коммуникативный компонент

- ♦ Наличие позитивных установок и навыков общения в поликультурном,

<p>полиэтническом и многоконфессиональном обществе;</p> <ul style="list-style-type: none"> • умение выбрать адекватную модель поведения с учетом реальной ситуации и целесообразности.
<p><i>Социально – трудовой компонент</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Готовность к созидательной деятельности, основанная на знаниях и опыте, которые приобретаются благодаря обучению; • стремление к проектированию своей деятельности, умение способность адекватно оценивать свою профессиональную компетентность, умение ориентироваться на рынке труда; • знание правил профессиональной этики, понимание своих социальных ролей (гражданин, работник, семьянин и т.д.) и готовность их выполнять; • умение составить рабочие планы с четким указанием сроков их выполнения.
<p><i>Личностное самосовершенствование</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Стремление к проектированию своей личности, умение в любых условиях находить возможности для самоактуализации, самостоятельность позиций и убеждений; • способность выбирать стратегию собственного умственного развития; • опыт организации собственной интеллектуальной деятельности; • способность поддерживать здоровый образ жизни и обеспечивать ее безопасность, рассматривая ее не только с личных, но и общественных потребностей.

Без сомнения, разница между знающим и компетентным человеком понятна практически каждому. Сравним, например, знающего и компетентного врача: знающий врач знает, пытается лечить и вылечивает с вероятностью 50%, тогда как компетентный врач – знает, пытается лечить и вылечивает с вероятностью 99%. Дело, таким образом, не только и не столько в объеме знаний (знания в наши дни слишком быстро морально

устаревают, превращаясь уже в ненужный балласт), а в том, как организованы индивидуальные знания и в какой мере они надежны в качестве основы для принятия эффективных решений.

Вопрос отношений между знанием и действием проходил через всю историю школы и педагогики. Не упрекал ли Монтень образование своего времени в производстве набитых, но не умных голов? Прошли столетия, а что изменилось? История показала, что школа, ориентированная на использование традиционных форм и методов обучения, может создать условия, чтобы ученик был способен овладеть набором теоретических знаний, но он будет испытывать значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций в современной жизни.

Анализируя проблему сущности СЛК, нельзя не обратиться и к зарубежному опыту, проанализировать, как данная проблема нашла отражение в национальных программах образования.

Вот как сформулированы общие цели образования в школах США:

«развитие «Я – личности», понимание подростком себя, своих возможностей, уверенности в себе, умения легко адаптироваться к изменениям в жизни»:

- вооружение базовыми знаниями, языковыми и вычислительными навыками;
- развитие интереса к непрерывному образованию и умение приобретать знания самостоятельно;
- развитие мышления и способности принимать решения самостоятельно;
- подготовка к будущей профессиональной деятельности, карьере и семейной жизни;
- эстетическое и нравственное воспитание, развитие умения разумно использовать досуг;

- развитие гражданской ответственности, уважение к закону и власти, понимание социально-экономической и политической системы государства;
- овладение коммуникативными навыками, развитие духа сплоченности и кооперации» [99, с. 8] (Выделено нами. – В.Ш.).

Близкие позиции мы находим в определении целей школьного образования в ФРГ. Среди них, в частности:

- «обеспечение умениями и навыками, необходимыми для свободного развития личности, для успеха в трудовой деятельности и для оценки сложных взаимозависимых социальны факторов;

- формирование способностей мыслить независимо и действовать на свою собственную ответственность;

- воспитание в духе ответственного использования свободы, терпимости, любви к миру, уважения других людей, развития желания и способности учиться и работать самостоятельно и в группах, быть независимым и развивать эти способности после окончания школы» [99, с. 9] (Выделено нами. – В.Ш.).

Во Франции цели школьного гражданского образования определяются так: «Гражданское образование есть по сути своей воспитание человека и гражданина. У него три главные цели:

- обучение правам человека и основам гражданства через разъяснение принципов и ценностей, образующих и организующих демократию и Республику, через ознакомление с государственными институтами и законами, через понимание правил общественной и политической безопасности;

- обучение гражданской и коллективной ответственности;

- обучение способности к суждению, в частности, через выработку критичности мышления и умения аргументировать свою точку зрения» [99, с. 9] (Выделено нами. – В.Ш.).

Таким образом, можно утверждать, что в странах Запада цели образования базируются на трех ценностных «китах»:

- либерально-демократические ценности, (права и свободы личности, демократия, гражданское общество, свободное самоопределение и развитие личности);
- гражданская ответственность, уважение к закону, нормам общественной жизни;
- четко выраженный компетентностный подход к образованию, который проявляется в следующем:
 - подготовке выпускников к осознанию ими собственной индивидуальностью, своих возможностей и способностей, стремлении их полнее развить и реализовать;
 - готовность к овладению типичными видами социальной деятельности, к смене возможных видов деятельности, установка на непрерывное образование, и профессиональное самосовершенствование;
 - готовность к кооперации и совместной деятельности;
 - готовность и способность принимать самостоятельные решения, высказывать независимые суждения и при этом участвовать в общем деле, выстраивать отношения с другими участниками совместной деятельности.

Из определения социально-личностной компетентности следует, что в ее состав входят когнитивные способности; качества личности, представления о том, как следует достигать цели наиболее эффективным способом; умения правильно понимать желания, ожидания и требования людей, взвешивая и учитывая их права; представлять, как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей; отдавать себе отчет, что СЛК не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважения прав и обязанностей других людей.

Специфика развития этих составляющих состоит в том, что они формируются не как итог действий и предписаний преподавателя, а как итог

результатов деятельности обучаемого, осмысливаются с точки зрения эффективности усвоения социального опыта. Задача школы на современном этапе, конечный итог ее деятельности – это формирование и развитие у школьника способности к самостоятельному управлению собственной деятельностью, к управлению самим собой как субъектом, формирование готовности к встрече с реальным миром. Образно говоря, обучение жизненным навыкам состоит в том, чтобы предложить подростку «примерить» на себя манеру поведения человека уверенного, но не агрессивного, уважающего другого, но, прежде всего, уважающего себя.

Важно отметить, что в широком контексте СЛК является надпредметной (или межпредметной), т.е. она формируется не каким-либо одним, а всеми школьными предметами, внеклассной работой, дополнительным образованием и, не в последнюю очередь, повседневным личным опытом учащихся.

Каждый учебный предмет должен играть в формировании СЛК четко прописанную роль. При определении этой роли решающее значение имеют возможности учебного предмета. Ключевую роль в этом процессе играет обществознание.

Обществознание в школе всегда выступало как важнейший фактор социализации учащихся, учитывая особенности и специфику данного курса, в частности, а) *интегативность*, т.е. наличие широкого спектра гуманитарных, политических и социально – экономических знаний; б) *полифоничность* или многообразие подходов, интерпретаций, оценок, ценностных установок; в) *многоаспектность*, проявляющаяся в ориентации на познание широкого спектра явлений и процессов социальной реальности.

Принципиальной особенностью современного содержания обществоведческого образования, важной с психологической точки зрения, является включение в него человековедческих знаний. Философские, социологические, психологические знания о человеке призваны обеспечить формирование гуманистического мировоззрения, а также создать условия

для самосозидания развивающейся личности, для эффективного взаимодействия с другими людьми.

Следует иметь в виду, что основу СЛК составляет не обществознание как таковое, а сформированное обществоведческое мышление (ОМ), которое является разновидностью предметно-специфического мышления.

Показателем сформированности у учащихся обществоведческого мышления является приобретение ими способность использовать знания, умения и навыки в незнакомой ситуации, а также готовность рассматривать и оценивать различные варианты, способы, альтернативы направленными на познание и преобразование тех или иных объектов социальной действительности.

Проявлением компетентности является также способность учащихся не только осознавать те материальные и духовные ценности, которые оставлены им в наследство предшествующими поколениями, но и способность адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества, вносить свой вклад в непрерывный культуuroобразующий процесс как собственного социума, так и цивилизации в целом.

Таким образом, все вышеуказанное логически подводит к выводу о том, что обществоведческое мышление формирует соответствующие основы СЛК, а именно:

- ♦ понятийную основу (наличие системных представлений о современном обществе во всем его многообразии, противоречивости и целостности; знание разнообразных подходов к познанию фактов, явлений и процессов социального бытия);
- ♦ эмоционально–ценностную основу (опыт аксиологической оценки событий, явлений, процессов общественной жизни; умение давать объективную, обоснованную, критическую оценку собственным действиям и мыслям, т.е. способность адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества);

- ♦ операциональную основу (способность и готовность изучать объекты окружающей действительности; умение организовывать свои собственные приемы обучения, включая освоение логических процедур; сформированные приемы работы с понятиями, суждениями, умозаключениями; способность анализировать тексты устные и письменные с точки зрения корректности представленной аргументации, проникновение в ткань самого содержания; умение критически относиться к тому или иному аспекту развития социального мира; умение участвовать в дискуссиях и выразить свое собственное мнение и др.).

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Обобщая сказанное выше, необходимо отметить следующее:

1. На современном этапе наиболее остро ощущается проблема формирования у молодежи целостной картины мира во всей ее сложности, многообразии, противоречивости.

В период радикальных социально-экономических изменений и политических преобразований школа стоит перед необходимостью формирования у своих воспитанников приоритетных ценностей социального развития: умения справляться с возникающими проблемами, самостоятельно принимать решения и отвечать за них в ситуациях выбора, обладать способностью прогнозировать их последствия, готовность к подлинно свободному мышлению и поведению и тем самым активно влиять на современный человеку социум. Таким образом, одной из главных целей современного историко-обществоведческого и гражданского образования является воспитание школьников в *качестве граждан России*, осознающих свою ответственность за судьбу Отечества, т.е. воспитание гражданского патриотизма в современном понимании этого термина.

2. Эта задача по восприятию старшеклассниками новой идеологии, идеологии гражданского общества может быть решена только в том случае, если у будет сформировано обществоведческое мышление (ОМ), которое мы рассматриваем как одно из разновидностей предметно - специфического мышления.

3. Изучение психолого-педагогической литературы показывает, что концепция обществоведческого мышления исследователями в целом не разрабатывалась, а рассматриваемые условия и средства формирования обществоведческого мышления, являются, как правило, «неупорядоченными», носят фрагментарный характер с точки зрения выявления компонентов его структуры, особенностей связей и отношений между ними.

4. По нашему мнению, это обусловлено следующими факторами: отсутствием социального заказа на формирование такого типа мышления, в силу идеологической нагруженности предмета, жестко ориентированного на решение определенных идейно-воспитательных задач; непроработанностью содержания обществоведческого мышления; отсутствием педагогических технологий его формирования и соответственно ограниченностью методических разработок.

5. Обществоведческое мышление рассматривается как обобщенный, комплексный и междисциплинарный способ и процесс отражения в сознании субъекта социальной реальности, опирающийся на ее генетический и функциональный анализ в контексте прошлого – настоящего – будущего.

6. Обществоведческое мышление предполагает комплексное, междисциплинарное описание социальной реальности, равноправным элементом которого является личное отношение к ней субъекта познания.

7. К критериям сформированности обществоведческого мышления учащихся старших классов необходимо отнести наличие системных представлений о современном обществе; умение творчески применять полученные знания для объяснения и прогнозирования явлений и процессов общественного развития; способность к объективному анализу разноплановых общественных процессов; умение адекватно и критически оценивать большие объемы разноплановой информации и воспринимать новые области знаний; многомерное самовосприятие; способность аксиологической оценки событий, явлений, процессов общественной жизни; умение давать объективную, обоснованную, критическую оценку собственным действиям и мыслям.

8. Обществоведческое мышление предполагает освоение логических процедур; умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями; способность анализировать тексты устные и письменные с точки зрения

корректности представленной аргументации, проникновение в ткань самого содержания.

9. Успешность адаптации личности в современных условиях определяется, главным образом, тем, в какой мере она способна к адекватной оценке собственных возможностей и реальному самоизменению в соответствии с динамикой обстоятельств. При этом устойчивость саморазвития личности может быть обеспечена, на наш взгляд, только тогда, когда в этот процесс включены собственные силы, когда у подростка появляется внутренний стимул к работе над собой.

Именно сформированное обществоведческое мышление является основой социально-личностной компетентности (СЛК), которая представляет собой непрерывный процесс становления и развития личности через освоение человеком социальных и личностных отношений, материальной и духовной культуры, овладение социальным опытом, осознание смысла различных сторон действительности, а также собственного существования.

ГЛАВА 2

Организационно-педагогические условия формирования обществоведческого мышления учащихся старших классов

2.1. Организация проведения опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа по формированию обществоведческого мышления проводилась на протяжении двух лет на базе 10–11 кл. МОУ средних школ № 15, 37 г. Тюмени.

Для оценки результативности опытно-экспериментальной работы были отобраны две группы учащихся, отличающиеся только по модели преподавания: экспериментальная (МОУ средняя школа № 15) и контрольная (МОУ средняя школа № 37). На начало опытно-экспериментальной работы с сентября 1999 г. в экспериментальной группе было 57 учащихся, которые обучались в 10А и 10Б классах. В контрольной группе был 60 учащихся, которые также обучались в 10-х классах.

Конструирование модели обучения основывалось на требованиях госстандарта, наших представлениях о сущности обществоведческого мышления и оценке возможностей учащихся, которая была связана с определением уровня их интеллектуального развития.

Для выявления уровня вербального интеллекта был проведен тест ШТУР. Для проверки уровня невербального интеллекта были использованы «прогрессивные матрицы Равена». Сформированность познавательной мотивационной цели определялась по психологической методике Р.В. Овчаровой; успешность обучения определялась по итоговым оценкам по окончанию основной школы.

Общие итоги тестирования представлены в таблице.

Средний балл тестирования

Средний балл	Тест Равена		Тест «ШТУР»		Средний балл уровня интеллекта.	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
По группе	5,6	6,1	7,5	4,6	13,1	10,7

Как показал тест «ШТУР» средний балл в контрольной группе составил 7,5; в экспериментальной группе – 4,6.

Анализ показал, что в контрольной группе уровень вербального интеллекта ниже среднего был у 24,6% учащихся, а в экспериментальной группе – у 61% учащихся; со средним уровнем интеллекта в контрольной группе – 20%, а в экспериментальной группе – 25%; с уровнем выше среднего и высоким в контрольной группе было 45% учащихся, а в экспериментальной – 15%.

По результатам теста Равена средний балл в контрольной группе – 5,6, в экспериментальной группе – 6,1.

В контрольной группе низкий уровень невербального интеллекта был у 3,3% учащихся, в экспериментальной – 1,6%. Уровень ниже среднего в контрольной группе – 35% учащихся, в экспериментальной – 36%; средний уровень в контрольной группе 28%, в экспериментальной группе – 24%. Уровень выше среднего и высокий в контрольной группе составил 33,7%, в экспериментальной – 38,4%.

Средний балл уровня интеллекта в контрольной группе составил 13,1 а в экспериментальной – 10,7. Эти данные необходимо иметь в виду при анализе общих итогов эксперимента по формированию обществоведческого мышления.

Анкетирование учащихся показало, что в экспериментальной группе познавательная мотивация составила 68%, а в контрольной – 75%, мотив

получения хорошей оценки в контрольной группе отметили 25% учащихся, а в экспериментальной – 17%.

Трудность материала, как фактор, мешающий учиться, в контрольной группе выделило 40% учащихся, в экспериментальной группе – 25%.

По степени интереса обществознание входило в пятерку интересных предметов в контрольной группе у 60% учащихся, в экспериментальной группе – у 70%.

По итогам окончания 9 класса качественная успеваемость по обществознанию составила в контрольной группе 40%, а в экспериментальной - 30%.

Подведя итог анализа характеристики экспериментальной и контрольной групп, можно сделать вывод, что в целом мотивация, обучаемость на начало эксперимента в контрольной группе была выше.

В контрольной и экспериментальной группах преподавание велось по одной и той же сетке часов опытными преподавателями.

Процесс обучения различался в следующем.

1. В контрольной группе обучение велось с использованием государственной программы курса «Человек и общество» [131], а в экспериментальной группе обучение велось на основе авторской образовательной программы по обществознанию. В своем содержании и целях обучения она ориентируется на государственный образовательный стандарт (133), но в то же время имеет ряд отличий. Материал курса в ней структурирован в четыре раздела: «Человек», «Общество», «Культура» и «Человек в информационном обществе».

В первом разделе программы рассматривается целый комплекс проблем, связанных с появлением человека как разумного существа, проблемой антропосоциогенеза, человеческого сознания и самосознания, творческой активности, общения и взаимопонимания.

Логика предмета подсказывает, что на многие вопросы можно получить ответ, пристально изучив социум, исторический путь развития

человечества, поняв общество в качестве сложной системы, совокупности общественных отношений. Весь этот блок проблем рассматривается во втором разделе программы «Общество».

Человек и общество тесно взаимосвязаны с важнейшей составляющей социального бытия – культурой. В программе рассматриваются теоретические проблемы культуры, взаимосвязь и сосуществование человека в социально–культурном континууме.

Программа анализирует не только историю и основные аспекты современного состояния человечества, но и проблемы будущего человечества, рассматривается вопрос о перспективах движения человечества к информационной эре.

В программе содержание теоретического материала курса структурировано по разделам и темам. В содержании каждого урока были выделены следующие компоненты:

- ценностные ориентиры урока;
- план объяснения нового материала;
- основные факты, понятия, теоретические положения, идеи;
- общеучебные, общелогические и предметные умения;
- учет межпредметных и внутрикурсовых связей;
- литература (указывается ко всей теме курса).

2. В контрольной группе обучение велось с использованием учебного пособия «Человек и общество» под ред. Л.Н. Боголюбова, А.Ю. Лазебниковой (162), а также рекомендованных методических пособий [81,110, 111, 119, 124].

В экспериментальной группе использовались материалы авторского учебного пособия «Основы современного обществознания в схемах, таблицах и комментариях» (161), а также материалы авторского «Практикума по основам современного обществознания».

3. В процессе изучения предметного материала в экспериментальных классах особое внимание уделялось коммуникативной технологии, при этом

основными способами, средствами активизации диалога было разрешение противоречий, мнимых или реальных, в предлагаемых учебно-познавательных задачах и упражнениях. На уроках, в основном, использовались авторские творческие задачи из «Практикума по основам современного обществознания».

2.2. Сущность и содержание коммуникативной технологии

Коммуникативная технология - это совокупность средств и способов организации учебной деятельности, основывающаяся на учебном диалоге, полилоге, монологе, дискуссии, деловых играх, разворачивающихся по поводу решения специально разработанных задач, упражнений, учитывающих специфику предмета.

Для данной технологии характерны следующие черты: разнообразные формы подачи материала, активная позиция и высокая степень самостоятельности обучающихся, постоянная обратная связь, диалогичность. В данном случае учитель не сообщает готовых знаний, а на основе систематического применения специально разработанных проблемных задач и упражнений, а также при помощи умело поставленных вопросов заставляет учащихся на основе уже имеющихся знаний, наблюдений, личного жизненного опыта подходить к новым понятиям, выводам и правилам [1, 56, 141, 145 и др.].

Необходимость использования проблемных заданий и учебно-познавательных задач при изучении гуманитарных предметов и некоторые принципы их классификации показаны в работах целого ряда исследователей [45, 53, 54, 56, 91, 92, 106, 107, 147 и др.].

На наш взгляд, наиболее точно сущность проблемной задачи в сфере гуманитарных дисциплин, включая и обществоведение, сформулировал А.Т. Степанищев: «Проблемная задача – дидактическое средство в виде текста или схемы, содержащее в себе реальное или кажущееся (учебное) противоречие, вызывающее затруднение при выработке на него ответа, требующее не вспоминания готовых знаний, а размышления, рассуждения, содержащее (в отличие от проблемного вопроса) дополнительную вводную информацию и при необходимости – ориентиры поиска ее решения» [147, с. 67].

Итак, проблемные задачи – это специально разработанные задачи или смоделированные ситуации социальной реальности, причем ответ нельзя получить ни немедленным вспоминанием чего – либо хорошо известного, ни только выполнением хорошо известных и привычных умственных операций.

Проблемная задача обеспечивает освоение учеником нового содержания образования и развитие его познавательных сил.

Практика показывает, что эффективность использования учебно-познавательных задач значительно возрастает, если при разработке и составлении системы задач в основу были положены следующие критерии.

- ♦ *Широта.* Сущность данного критерия заключается в том, диапазон задач должен охватывать практически все основные виды структурных связей, специфических для обществознания: анализ ситуаций исторического выбора; альтернативные подходы к решению и оценке проблем прошлого и современных социальных процессов; нравственная оценка исторических личностей и событий и т.д. Кроме того, в содержании многих реальных проблемных задач содержится такой объем информации, который объективно заставляет учащихся опираться на умения, понятия и знание явлений, приобретенные при изучении других учебных дисциплин, т.е. постоянно использовать межпредметные связи. В частности, для решения задач по обществоведению учащимся придется использовать свои знания по отечественной и всемирной истории, экономической и социальной географии, художественной литературе, праву.
- ♦ *Обоснованность.* В самом содержании задачи должны опираться на достаточно широко представленные документальные материалы, включая статистические, фрагменты философских, научных, художественных и публицистических произведений выдающихся мыслителей и писателей, представляющие особую ценность как

проявления творческого духа, взлета мысли, образного отражения окружающего мира.

- ♦ *Систематичность.* Наличие системы использования учебных задач на всем протяжении курса: в процессе изучения нового материала, на этапе повторения и закрепления, на специальных практических занятиях, посвященных решению задач.
- ♦ *Целевая достаточность.* Количество задач по каждой теме рассчитывалось таким образом, что их было достаточно для тренинга в классе и для домашних заданий, для индивидуальной и групповой работы, для самостоятельной (в том числе исследовательской) деятельности учащихся, задач для текущего и итогового контроля и так далее.
- ♦ *Аксиологичность.* Необходимость выявления четко выраженной аксиологической оценки учащихся по поводу явлений социального бытия.

Многие из задач и упражнений носят дискуссионный характер, т.к. характеризуют различные стороны одной и той же проблемы или высказывание различных лиц по одной и той же проблеме, поэтому не имеют однозначных, общепринятых решений или ответов. Именно обсуждение содержания такого типа задач дают учащимся реальную возможность не только самопроверки уровня знаний фактического материала, и, не в меньшей мере – уровня их мышления. Коллективное обсуждение этих задач позволяет школьникам осознать правомерность существования различных точек зрения на одно и то же явление, увидеть возможности альтернативных способов решения проблем, отойти от однозначных оценок.

Необходимость усиления практической направленности занятий по предмету требует, чтобы в содержание системы задач нашли отражение многообразные типичные ситуации, нередко возникающие в социальной практике.

Конкретизируем это положение следующим примером. При изучении темы «Россия на пути рыночных реформ», рассматривая реформирование аграрного сектора экономики, учащимся были предложены для рассмотрения приведенные ниже задачи:

1. Революции конца 80 – начала 90-х гг. в странах Восточной Европы привели к ликвидации там сельскохозяйственных кооперативов, колхозов, госхозов и т.п. и передаче земель в частную собственность сельских тружеников. Однако полностью ликвидировать общественный и государственный сектор в сельском хозяйстве не удалось. Например, в Венгрии из 1,2 млн. новых собственников только 70 тыс. решили начать свое дело, а остальные вновь объединились в кооперативы.

В Польше из 1,35 млн. га земли, предложенных к продаже на аукционе, удалось продать только 45 тыс. га и еще 696 тыс. га сдать в аренду. Подобная ситуация наблюдалась и в других странах Восточной Европы. Не стала исключением и Россия.

☞ *Объясните, почему крестьяне не стремились стать фермерами и собственниками земли, о которой они так мечтали? Какие объективные и субъективные причины лежат в основе «бегства» крестьян Восточной Европы и России от экономической свободы?*

2. Многие российские реформаторы 90-х гг. XX в. считали, что проведению реформ в деревне препятствуют их недостаточное финансирование и сложности, возникающие при получении крестьянами ссуды или льготных кредитов у государства на развитие личного хозяйства. Если это так, то почему гораздо успешнее осуществлялась столыпинская реформа? Ведь ссуды были выданы лишь 16% устроителей единоличных хозяйств, а безвозвратные пособия получили лишь 4% крестьянских хозяйств.

☞ *Как Вы считаете, только ли эти причины подкосили российское село за годы реформ? Подумайте, насколько корректно*

*сравнивать нынешний этап реформирования аграрного сектора со
стольпинскими реформами?*

3. В последние годы в России очень остро встала проблема свободной продажи и купли земли. По сути дела речь идет о важнейшем элементе формирования рыночной экономики.

☞ Какие аргументы использовали бы Вы в дискуссии с противниками принятия закона о свободной продаже земли? Определите законодательные меры, которые, на Ваш взгляд, позволят предотвратить расслоение крестьянства и скупку земли монополиями? Насколько законно, на Ваш взгляд, законодательное запрещение продажи земли иностранцам? Соответствует ли оно основным принципам рыночной экономики?

При поиске ответов на поставленные вопросы учащимся пришлось использовать знания не только по обществознанию, но, в первую очередь, по экономической и социальной географии, мировой и отечественной истории, экономической теории.

Для обсуждения выдвинутых проблем учащиеся класса разделились на группы, каждая из которых готовила свои аргументы и выносила их на коллективное обсуждение, проверяя тем самым свои аргументы «на прочность».

Первая группа выдвинула на обсуждение свое видение проблемы, которое сводилось к тому, что одним из трагических последствий коллективизации в России стала утрата крестьянином чувства хозяина, собственника. Его сменил наемный работник и утрата крестьянином чувства, хозяина, полноправно распоряжающегося своей землей и результатами своего труда, усиливалась и закреплялась в каждом новом поколении.

Эти доводы были опровергнуты контраргументами оппонентов. Они логично доказали, что в странах Восточной Европы после создания государственного и общественного секторов в аграрном секторе сменилось

только одно поколение крестьян, поэтому за этот период они не как не смогли бы утратить чувство хозяина. Кроме того, в этих странах не происходило такого тотального огосударствления как в Советском Союзе, но, тем не менее, и в бывших странах «социалистического лагеря», и в России крестьяне не торопятся вновь становиться собственниками земли, взваливать на свои плечи всю ответственность данного решения.

Третья группа, опираясь на знания по экономической и социальной географии зарубежных стран, увидела сущность проблемы в том, что сельское хозяйство в силу своей специфики объективно нуждается в поддержке со стороны государства. Эта поддержка является одним из условий его выживаемости, что наглядно видно на примере наиболее развитых стран Запада. Крестьянство же стран Восточной Европы, а уж тем более России, знает, что в силу целого ряда причин, и в первую очередь из-за низкого уровня экономики своих стран в целом, на такую поддержку они не могут рассчитывать ни сегодня, ни в ближайшей перспективе.

Обсуждение содержания предложенных задач, поиски ответов на поставленные вопросы, включая те, которые возникли в процессе обсуждения, дают возможность учащимся осознать всю сложность, неоднозначность, возможные альтернативы решения проблем российского села, которая была актуальной для российского общества и государства на протяжении двух веков.

Что же дает использование познавательных задач для формирования предметного мышления в процессе изучения обществознания?

1. Содержание учебно-познавательных задач позволяет раскрыть, выявить, рассмотреть, осмыслить, проверить, проиллюстрировать все многообразие фактов, явлений и процессов социальной жизни. В этом случае изучаются не «параграф», не «правило», не «формула», – изучаются закономерности жизни, принявшая в задаче свой конкретный вариант, и учащийся объективно должен выявить и познать природу этой закономерности. Таким образом, именно использование в системе учебно-

познавательных задач позволяет перейти от знания – описания, знания–предписания к знаниям о способах (методах) познания. Вчерашняя формула, не раз произносимая учителем, которая гласит: «Мы должны запомнить» сегодня должна звучать следующим образом: «Мы с вами должны это осмыслить, чтобы использовать наши знания в дальнейшем».

2. Познавательные задачи дают возможность вовлечь ученика в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, умений, способов творческой деятельности, личностных оценок и отношений к действительности. В ходе решения, коллективного осмысления содержания творческих задач разрушаются стереотипы восприятия обществознания как свода готовых, устоявшихся истин, которые достаточно только запомнить и механически воспроизвести, дают учащимся определенные ценностные ориентации.

3. Анализируя самые разнообразные проблемы, включая этические, политические, социальные, учащиеся одновременно формируют собственный опыт размышления над проблемами своих жизненных ценностных ориентаций. Решение учеником познавательных проблем, источником которых выступает его собственный жизненный опыт, деятельность близких и интересных ему людей, активизирует его мышление. Б.Д. Бим–Бад указывает: «С помощью проблемных заданий у учащихся вырабатывается почти автоматизированный навык осознанно относиться к реальным жизненным противоречиям, обдумывая их не от случая к случаю, а постоянно. Достигнув зрелости, они приобретают инструменты решения проблем, без владения которыми люди остаются индифферентными к животрепещущим вопросам реальной жизни или делают серьезные ошибки в суждениях, оставаясь в плену предрассудков или пропаганды» [12, с.28].

4. Решение проблемных задач, сформулированных на стыке содержания различных предметных областей, создает условие для

становления целостной картины социального мира во всей ее многогранности, сложности, противоречивости и динамике.

5. Совместный поиск ответов не только формирует интерес учащихся к изучаемому материалу, но и знакомит со способами Деятельности как важнейшим элементом культуры, они получают опыт творческой деятельности, что является одной из целей обществоведческого образования.

6. Решение познавательных проблемных задач – это способ самопроверки, когда критерием качества образования выступает не процесс («я учил»), а результат («я решил проблему»).

7. Диалогичная форма решения проблемных вопросов социальной действительности формирует плюралистическое восприятие действительности, допускающее существование разнокачественных форм бытия.

Сущность и особенности уроков-диалогов

Одной из наиболее результативных форм коммуникативной технологии являются уроки – диалоги.

Урок-диалог предполагает использование таких методических приемов как:

- формулирование педагогом проблем, обсуждение которых требует от учащихся выявления их позиций, точки зрения, аксиологической оценки;
- проектирование ситуационных задач следующего характера:
 - выбор решения из альтернатив;
 - разрешение проблемных ситуаций.

Следует подчеркнуть, что под диалогом мы понимаем не говорение нескольких учащихся, отвечающих на вопросы, рассказывающих и дополняющих недосказанное, а взаимопроникновение совпадающих или несовпадающих позиций, способствующее порождению и развитию общей мысли.

Для стимулирования диалога предполагаются такие установки, как противоречивость, возможность оценки, вопросительность и возможность выразить свою точку зрения для каждого из участников диалога. Проектирование диалогического общения предполагает установку на открытость позиций всех его участников.

Коммуникативная технология не отбрасывает преподнесение информации ученикам. Просто меняется роль информации. Она необходима не столько для запоминания и усвоения, сколько для того, чтобы ученики использовали ее в качестве условий или среды для создания собственного творческого продукта.

Раскроем данные положения на примере приведенных фрагментов уроков. Они дают представление о формах и приемах формирования обществоведческого мышления в рамках коммуникативной технологии, раскрывают ее специфику и содержание.

Урок «Политика и общество».

Учитель: «Сегодня мы вместе должны, опираясь на ваши знания по истории, праву, а также, хотя и небольшой, но уже нажитый социальный опыт, осмыслить сущность политики как социального явления. Для этого нам придется найти ответы на следующие вопросы: что такое «политика», когда она возникает и почему, в чем ее специфика, а также причины ее влияния на основные сферы общественной жизни».

Итак: «Что такое политика?»

Учащиеся: «Политика – это власть».

Учитель: «Родители также имеют власть над детьми, но разве можно их отношения назвать политическими?»

Учащиеся: «Политика – это борьба за власть, ее расширение и удержание».

Учитель: «Очень хорошо, но давайте уточним. О какой конкретно власти идет речь? Некто устанавливает свой контроль над корпорацией, расширяет и удерживает ее, но можно ли это назвать политикой?»

Таким образом, учитель намечает направление решение проблемы. Само же решение проблемы осуществляется в результате ответов учащихся на систему логически взаимосвязанных вопросов.

Учащиеся: «Конечно, это тоже политика, но я считаю, что самое существенное в политике – это вопрос о государственной власти».

Учитель: «Но можно ли все политические отношения сводить к власти? Аргументируйте свой ответ».

Учащиеся: «Я считаю, что политика – это еще и особый вид общения и взаимоотношений социальных групп, партий и отдельных личностей по поводу самых важных проблем в обществе».

Учитель: «Посмотрите, мы только начали разговор о политике, а у нас уже появилось четыре подхода к сущности политики. Но прежде, чем определить, кто более точно сформулировал сущность политики, нам необходимо выполнить следующее задание. Перед вами несколько определений политики, которые принадлежат философам, мыслителям, политическим деятелям от античности до современности. Проанализируйте их и сформулируйте ответы на следующие вопросы: «Что объединяет все приведенные определения? Какой главный элемент определения вы могли бы выделить? Какие существенные элементы понятия «политика» приведены в разных определениях? Перечислите эти элементы. Какое слово вы назвали бы ключевым в характеристике политики?»

«Политика – это цивилизованная форма общности, которая служила достижению «общего блага» и «счастливой жизни».

Аристотель

«Политика – это искусство жить вместе».

Платон

«Политика – это «совокупность средств, которые необходимы для того, чтобы прийти к власти, удержаться у власти и полезно использовать ее. Итак, политика есть обращение с властью, заданное

обстоятельствами и зависящее от могущества властителя или народа, а также от текущих ситуаций».

Н. Макиавелли

«Политика означает стремление к участию во власти или оказанию влияния на распределение власти, будь то между государством, будь то внутри государства между группами людей, которое оно в себе заключает».

М. Вебер

«Политика есть участие в делах государства, направление государства, определение форм, задач, содержания деятельности государства».

В. Ленин

«Политика в высшем смысле есть жизнь, а жизнь есть политика».

О. Шпенглер

«Политика – это процесс управления».

О. Ренни

«Политика – властное распределение ценностей внутри общества».

Д. Истон

Учитель: «На основании того, что вы узнали о политике, сформулируйте ее определение. Не забывайте, что к определению политики нужно подходить с разных сторон».

На доске учитель записывает: «Политика – это...»

Учащиеся: «Деятельность по принятию решений в обществе, где есть разные интересы».

Учащиеся: «Борьба за власть, ее использование и удержание».

Учащиеся: «Деятельность по управлению общественными делами».

Учащиеся: «Взаимоотношение государства, общества и отдельных людей».

Учащиеся: «Взаимоотношения людей с обществом и с властью».

После группового обсуждения этих и других определений учащиеся совместно сформулировали следующее определение: «Политика – это деятельность социальных групп и индивидов по осознанию и представлению своих противоречивых коллективных интересов, выработке обязательных для всего общества решений, осуществляемых с помощью государственной власти».

Учитель: «Давайте, продолжим наш разговор и поразмышляем, когда и почему возникла политика. Перед вами три точки зрения. Подумайте, какая из приведенных точек зрения, на ваш взгляд, более точно выявляет причины возникновения политики:

1. Корни политики – в эгоистической, животной природе человека. Поэтому политика возникает как средство обуздания слепых чувственных страстей человека, обеспечения господства разума над низменными желаниями для достижения общей пользы, счастливой жизни людей в государстве;
2. Возникновение политики является следствием врожденной глупости человека. По замечанию нидерландского философа–гуманиста, писателя и богослова, автора известнейшего в свое время произведения "Похвала глупости" Эразма Роттердамского [1469 – 1536], *"глупость создает государства, поддерживает власть, религию, управление, суд"*;
3. Политика является результатом разделения общества на классы и служит поддержанию господства одного из них [класса богатых] над другим [классом бедных]. Поэтому, по определению В.И. Ленина, *"политика есть, прежде всего, сфера взаимоотношений между классами"*.

Учащиеся первой группы: «Мы готовы согласиться с первой и третьей точками зрения, так как еще в курсе истории учили, что государство возникает в результате классовой борьбы. А где государство, там и политика».

Учитель: «Правильно ли мы поняли, что вы связываете возникновение политики только с возникновением классовой борьбы и государства? Со всех ли сторон вы рассмотрели проблему?»

Учащиеся: «Мы готовы доказать свою позицию»

Учитель: «Кто согласен с выдвинутой точкой зрения, что политика возникает вместе с государством? Какие нам нужны дополнительные сведения, чтобы ответить на этот вопрос?»

Учащиеся второй группы: «Мы не согласны с этим выводом. Ведь мы сегодня уже установили, что политика – это борьба за власть, это совокупность властных отношений, отсюда вытекает, что власть вождя в племени – это уже политическая власть, а она была еще до возникновения государства. И вообще нам кажется, что здесь не все причины появления политики даны».

Учитель: «Я ждал такого вывода, поэтому предлагаю обсудить следующую проблему. Подумайте, какое утверждение о сущности и функциях политики в обществе, на Ваш взгляд, ближе к истине:

1. смысл политики – это конфликт, борьба, в которой те, кто обладают властью, обеспечивают себе контроль над обществом и получение благ;
2. политика есть сфера интеграции всех граждан в сообщество, попытка осуществить правление порядка и справедливости.

Учащиеся первой подгруппы: «Обе точки зрения соответствуют сущности политики, имеют право на существование».

Учащиеся второй подгруппы: «Мы не согласны с такой точкой зрения. Первая позиция раскрывает характер политики в обществе, в котором очень высокий уровень классовых конфликтов и противоречий. Вторая позиция – это место политики в современном гражданском обществе, в правовом государстве».

Учащиеся третьей подгруппы: «Мы хотели бы уточнить и в чем-то не согласиться с предыдущей точкой зрения. Даже в современном

гражданском обществе и в правовом государстве всегда был и будет конфликт, в основе которого столкновение интересов, разница в подходах в решения той или иной проблемы, разница только в том, какими методами и средствами осуществляется контроль над обществом».

Учитель: «А теперь я предлагаю вам стать арбитрами в споре, который продолжается без малого уже полтора столетия. Известный немецкий государственный деятель второй половины XIX века Отто фон Бисмарк утверждал: «Политика есть искусство возможного». В свою очередь американский писатель Н. Мейер придерживался другого взгляда: «Политика – не столько искусство возможного, сколько искусство того, что возможно, если иметь дело с имущими».

Учащиеся первой подгруппы: «Мы считаем, что в этом споре прав Бисмарк. Для политика очень важно соотнести свои цели и ресурсы, свои желания и возможности, и при этом никогда не отрываться от почвы. Политик не может обещать народу больше того, что он может реально сделать. Кроме того, существуют и определенные нравственные запреты для политика».

Учитель: «Если вы считаете, что прав именно Бисмарк, то почему же эти две позиции до сих пор находят своих сторонников и неизвестно, кто, в конечном счете, прав?»

Учащиеся второй подгруппы: «Во-первых, мы хотели бы отметить, что при проведении своей внешней и внутренней политики Бисмарк ориентировался не на моральные нормы, а на принципы целесообразности. Во-вторых, для политика важнейшим ресурсом всегда был финансовый, таким он и остается по сей день. Прав Н. Мейер, который отмечает, что в политике в первую очередь нужно опираться на имущих, т.е. на финансовую элиту. Посмотрите на современную российскую действительность. И Б.Н. Ельцин должен был прислушиваться к экономической элите, так называемым «олигархам», да и В.В. Путин не может не считаться с ними».

Учащиеся третьей подгруппы: «И все-таки мы считаем, что история признает правоту Бисмарка. Во-первых, будучи выдающимся государственным деятелем, он всегда четко понимал и задачи, которые стояли перед Германией и пути их достижения. Мешает Франция объединению Германии – и он не побоялся развязать войну. С одной стороны, он беспощадно борется с социал-демократами, с другой, именно при нем в Германии начались первые социальные реформы, включая пенсии по возрасту. В СССР они появились только при Н.С. Хрущеве. Ведь именно Бисмарк, будучи трезвым и дальновидным политиком, призывал политическую элиту Германии ни при каких условиях не воевать против России, напоминая: «Русские медленно запрягают, но быстро ездят. Во-вторых, в современном обществе с его развитыми демократическими институтами, регулярными выборами, независимыми СМИ, в обществе, где две трети населения составляет средний класс, опора политика на имущих, т.е. финансовую элиту, может и не сработать. Политик должен почувствовать цели, желания общества в целом, основных социальных групп, отразить и сформулировать их в своих программных лозунгах и работать над их выполнением. Мы считаем, что будущее именно за теми политиками, которые будут четко представлять для себя границы возможного и реализовывать интересы основных социальных слоев общества.

Учитель: «В позиции третьей группы четко прослеживается логика и аргументация, в основе которых хорошее знание истории, умение анализировать современные процессы и тем самым прогнозировать будущее».

Урок «Политика и общество».

Учитель: «Сегодня мы с вами поразмышляем о том, что такое власть и как она проявляется в политической жизни общества.

Наверняка, каждый человек знает, что такое власть. Конечно, далеко не всякий сможет сформулировать точное и краткое определение этого понятия, зато он не раз на практике ощущал на себе воздействие власти или сам осуществлял власть по отношению кому-либо.

По словам английского ученого Т. Мартина, «власть, как и любовь – это слово, постоянно используемое в повседневной речи, интуитивно понимаемое и редко определяемое», а по мнению французского философа Э. Шартье «власть необъяснима, и в этом её сила». Подумайте, с чем связаны противоречивость, многозначность и непредсказуемость феномена власти?»

Ученик: «Мне кажется, что причина кроется в том, что, осознавая власть, как особый вид общественных отношений, мы не можем до конца объяснить причины ее возникновения».

Ученик: «Я считаю, что людей меньше интересуют причины происхождения власти, сколько причины, почему одни должны подчиняться, а другие – командовать»

Учитель: «В чем вы видите причины возникновения власти?».

Ученик: «Я считаю, что основой подчинения одного человека другому является как социальное неравенство, которое объективно существует, т.е. не только деление членов общества по экономическому, имущественному признаку, принадлежность к различным социальным слоям, различие в образовании, так и естественное: физическое, интеллектуальное, а также неравенство, порожденное половыми различиями».

Учитель: «Хотите ли вы дополнить что-нибудь к данному выводу?».

Ученик: «Нет. Просто, не каждый может смириться с тем, что он должен подчиняться, а кто-то командовать».

Учитель: «В чем вы видите позитивную роль власти, которые значительно перекрывают все ее недостатки?»

Ученик: «Мне кажется, что основное назначение власти состоит в ее способности поддерживать целостность и стабильность общества, придавать отношениям между людьми целесообразность, разумность, предсказуемость».

Учитель: «Сможем ли мы сейчас сформулировать понятие «власть?»

Ученик: «Власть – это способность и возможность осуществлять свою волю, оказывать воздействие на деятельность и поведение людей с помощью различных средств: силы, авторитета, традиций, права, денег».

Учитель: «Поразмышляйте, что предполагают выражения “иметь власть”, “приобрести власть”, “утратить власть”? Может ли власть “перемещаться”?»

Ученик: «Если исходить из того, что власть – это возможность приказывать в условиях, когда тот, кому приказывают, обязан и должен подчиняться, то в этой связке тот, кто получает полномочия, «приобретает власть, затем на протяжении определенного периода «имеет власть», а затем может ее и утратить. Возьмем, например, семью. Когда рождается ребенок, родители приобретают власть над ним, затем они имеют власть над ним, но после того, когда он встанет на ноги, станет экономически независимым, то могут и утратить власть над ним».

Учитель: «Что подразумевается под выражениями “реализовать власть”, “проявить власть”, “осуществить власть”? Можно ли считать эти выражения синонимами? Что и от кого требуется, чтобы власть осуществилась?»

Ученик: «Нет, это все разные понятия. Когда речь идет о том, что кого-то нужно заставить отвечать за свои неблагоприятные дела, то мы говорим, что нужно «проявить власть», когда мы просто напоминаем человеку о его обязанностях, то мы в этом случае осуществляем властные

полномочия, когда же власть осуществляется в полном объеме, то речь идет о ее реализации».

Учитель: «Известный немецкий социолог М. Вебер, вскрывая сущность политической власти, подчеркивал: «Власть означает любую возможность проводить внутри данных социальных отношений собственную волю даже вопреки сопротивлению, независимо от того, на чем такая возможность основана».

Сформулируйте определение «политическая власть» и проиллюстрируйте определение конкретными примерами. Опираясь на ранее изученный материал о субъектах политики и ее сущности, определите, кому может принадлежать политическая власть, на какие ресурсы опирается власть и как она реализуется».

Ученик: «Опираясь на данное высказывание М. Вебера, можно определить политическую власть как *отношение господства и подчинения в обществе, где существует разница интересов*».

Учитель: «Хотите ли вы добавить что-нибудь к этому определению? Подумайте, всегда ли политическая власть выступает только лишь в качестве принудительной власти. Может и должна ли власть быть ответственной перед обществом и как это осуществить?»

Ученик: «Я считаю, что на политическую власть можно и нужно посмотреть и с другой стороны. Она может быть не только силой, которая отдает приказы, но и стать средством для решения стоящих перед обществом задач. Именно политическая власть собирает и объединяет ресурсы, мобилизует людей и тем самым обеспечивает бесперебойную работу всего громадного социального организма. В частности, именно обладая властью, правительство может провести необходимые реформы, если в обществе возникла кризисная ситуация. Таким образом, мое определение политической власти можно сформулировать следующим образом: *политическая власть – это регулятор общественной жизни, средство решения стоящих перед обществом задач*».

Учитель: «Поразмыслим, какая из предложенных трактовок в большей степени раскрывает сущность политической власти? Какие еще подходы к этой проблеме мы не рассмотрели?»

Ученик: «Данные нами два определения политической власти не противоречат друг другу. Смысл первого дополняется вторым, и наоборот. Для того, чтобы осуществить господство и добиться подчинения, нужно регулировать общественные отношения и успешно решать поставленные задачи. В свою очередь их своевременное и последовательное разрешение обеспечивает более или менее добровольное подчинение людей власти, делает ее господство подлинным, реальным».

Ученик: «Мне кажется, что при обсуждении мы опустили еще один важный момент. Ведь власть бывает разной: сильной и слабой, власть, которую поддерживает большинство населения или власть, которая держится на штыках».

Ученик: «А что тут обсуждать, власть есть власть, она слабой быть не может»

Ученик: «Не согласен. Если бы власть была всегда сильной, то не было бы революций, не разрушались государства».

Учитель: «Если речь зашла о том, по каким критериям можно определить сильная или слабая власть, то предлагайте свои варианты. Итак, сильная власть – это ...»

Ученик: «Это власть, которая располагает мощной армией».

Ученик: «Власть, располагающая значительными материальными ресурсами».

Ученик: «Власть, эффективно и своевременно решающая возникающие в обществе проблемы».

Ученик: «Власть, способная быстро и решительно с помощью оружия справиться с недовольством народа».

Ученик: «Власть, о наличии которой граждане вспоминают лишь время от времени».

Ученик: «Власть, существование которой люди ощущают на каждом шагу».

Учитель: «Если нет больше других версий, тогда обсудим предложенные».

Ученик: «Без сомнения, сильной властью будет только в том случае, если она располагает значительными материальными ресурсами. В этом случае она способна успешно решать все стоящие перед обществом задачи, проводить эффективную социальную политику».

Ученик: «Абсолютно не согласен с таким подходом. Где гарантии, что власть будет распоряжаться этим богатством в интересах народа. Практически вся мировая история полна противоположными примерами. Если бы власть думала о народе, то и революций не было. Сильная власть – это та, существование которой люди ощущают на каждом шагу, чувствуют ее заботу».

Ученик: «Если согласится с этим мнением, то в таком случае самая сильная власть в современной России, ибо народ о ней вспоминает постоянно. Только вот как вспоминает. Мое мнение: сильная власть – это власть, которая эффективно и своевременно решает все возникающие в обществе проблемы».

Ученик: «Иначе говоря, сильная власть – это власть, которая признается людьми относительно лучшей, ей доверяют, признают ее действия, ее согласны поддерживать».

Учитель: «Прошу обратить внимание на то, что приведенная характеристика раскрывает такую важнейшую сторону политической власти как легитимность. Используя материал беседы, сформулируйте самостоятельно смысл этого понятия».

Ученик: «Легитимная власть – это законная власть, которой подчиняется и общество, и граждане. Легитимная власть – это та, которую признает народ».

Учитель: «Что заставляет людей подчиняться власти и тем самым придавать ей легитимность?»

Ученик: «Король умер – да здравствует король! По традиции, наверно?»

Ученик: «Не наверно, а точно. На этом принципе и держится монархия до сих пор, включая и европейские страны. С традициями не поспоришь».

Ученик: «Поспорить можно, вспомним историю. Сколько монархий рухнуло в той же Европе: Франция, Россия, Австро-Венгрия, Румыния, всех и не упомнишь».

Ученик: «Если народ покончил с таким типом легитимности власти как традиция, то что же теперь можно положить в основу легитимности? Можно ли утверждать, что любая власть после этого будет незаконной?»

Ученик: «Что значит незаконной? Вспомните, мы еще на уроках права изучали Конституцию и в ней сказано, что единственным источником власти в Российской Федерации является ее многонациональный народ. Так это положение еще до нашей Конституции существовало. Выбирают же в США раз в четыре года президента и все считают, что лучшей формы правления нет».

Ученик: «Согласен, что такой тип власти тоже легитимный, но как он называется?»

Учитель: «Такой тип легитимности называется рационально-легальным. При рационально-легальном типе общество ориентировано на поддержку закона и власти, которая носит легальный характер».

Ученик: «И все-таки мне не все ясно. Есть традиционный тип легитимности: от отца к сыну, рационально-легальный, когда народ выбирает своих лидеров. Справился – переизбрали, не справился – уступи место другим, более дельным. А вот куда мы отнесем Ленина, Сталина, Гитлера, Мао, Фиделя Кастро, Каддафи, Хусейна и т. д. Иногда их выбирали, но большей частью они захватывали власть и уже с ней

добровольно никогда не расставались. Можно ли такую власть назвать легитимной?»

Ученик: «Почему нельзя? Можно. На выборах они всегда получают 99,99 % голосов. Никакой американский президент с ними не сравняется».

Ученик: «Все эти цифры из пальца высосаны. Сталин говорил, что главное не в том, как голосуют, а в том, кто считает».

Ученик: «В то же время нельзя не признать, что народ верит в их необычные качества, что они самые умные, самые-самые и в этом его трудно переубедить. Но народ до сих пор считает, что если бы был сегодня у власти Сталин, то такого бардака в стране бы не было».

Ученик: «Это только в России народ привык под ярмом ходить. В других странах свергают своих диктаторов и поскорее хотят о них забыть. А все-таки как можно определить этот тип легитимности, когда отношение народа к власти только на вере в необыкновенные качества своего вождя держится?».

Ученик: «Я читал, что такой тип легитимности называют харизматическим».

Учитель: «Молодец, смотри, как вовремя твои знаниягодились нам сейчас. Но давайте посмотрим в словаре, что вообще означает это понятие «харизма?»

Ученик: «Нашел. Харизма – это обожествление человека, кумира».

Учитель: «Подумайте, а в чем это конкретно проявляется, хотя бы на собственной истории?»

Ученик: «Это значит, что народ сам, по доброй воле наделяет своих вождей особыми, сверхъестественными чертами – мудростью, терпимостью, святостью, героизмом, аскетизмом и так далее».

Учитель: «Сможем ли мы сейчас сформулировать, что такое легитимность?»

Ученик. «Легитимность – это признание людьми законности, оправданности и необходимости этой власти».

Приведенные фрагменты наглядно демонстрируют основные черты и особенности коммуникативной технологии.

Урок-диалог - это особая форма обучения [13, 64, 66, 77, 88, 97, 101, 123 и др.].

Как любая форма обучения, он требует от его участников определенного опыта. Просто объявить, что на уроке состоится диалог, недостаточно. Опыт диалогического общения накапливается постепенно как учащимися, так и учителями и его можно систематизировать следующим образом.

«Основными нормами принципами его (диалога – В.Ш.) организации являются: эмоциональная и личностная раскрытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, безоценочность, доверительность и искренность выражения чувств и состояний. ...Будучи адекватен субъект-субъектному характеру самой человеческой природы, диалог потому наиболее релевантен для организации наиболее продуктивных и личностно развивающихся контактов между людьми» [82, С.46-47].

Анализируя особенности диалога, Е.С. Белова указывает: «В диалоге, в процессе взаимодействия происходит как бы расширение позиции каждого партнера; помимо собственной, раскрывающейся в выдвижении гипотезы, ее реализации, оценки гипотезы партнера, постепенно формируется позиция «другого», т.е. решающий задачу начинает оценивать собственную гипотезу с позиции партнера, участвовать в со-творении гипотезы другого. Происходит развитие диалогической формы мышления каждого партнера, формирование рефлексивных механизмов мышления. Модель полной структуры мышления участников диалогического решения может быть представлена следующими звеньями: а) порождение проблемы и формулирование задачи (мышление для другого); поиск решения: выдвижение гипотез и их реализация (мышление для себя); в) объяснение, обоснование найденного решения партнеру (мышление для другого); г)

создание гипотезы другого: как бы с позиции партнера выдвижение его гипотезы, объяснение, обоснование (мышление за другого); д) сопоставление гипотез, оценка, выбор оптимальной (мышление совместно с другим) [13, с.148].

Таким образом, основной характеристикой учебного диалога выступает возможность выразить свою точку зрения для каждого из участников диалога, совместный поиск необходимой общей позиции, общего отношения, общих предполагаемых результатов.

В ходе диалога у учащихся неизбежно происходит формирование такого конструктивного критического мышления, которому трудно научить при обычной «урочной» форме обучения. У учащихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию и уже не действует заданная сверху оценочная схема: «Это верно, а это - неверно».

Именно в процессе диалога выявляется сущностное, не всегда учитываемое противоречие процесса обучения: с одной стороны, стремление учащихся к согласованности, к достижению общей позиции в ходе диалога, опирающегося на его жизненный опыт; с другой стороны, многообразие, несовпадение их точек зрения, ориентаций в знаниях и способах действия. В таком реальном процессе обучения открываются новые возможности для взаимообучения и сотрудничества, взаимокорректировки и взаимообогащения.

Проиллюстрировать данное положение можно на примере следующего условного внутреннего диалога в ходе обсуждения какой-либо темы, вопроса: «Нужно посмотреть, ясно ли мне, что именно сейчас обсуждается. Почему он (собеседник – В.Ш.) так стремится убедить меня в этой точке зрения?... Мне явно недостает сведений; хорошо бы выяснить недостающие подробности... проявляю ли я открытость, непредвзятое отношение к тому, что он говорит, или я заведомо исхожу из того, что он неправ?... Это представляется убедительным, мне стоит изменить свое мнение...» [77, с.47].

Таким образом, в процессе диалога учащиеся формируют у себя такое качество, как терпимость. По своей сути терпимость – это принятие идеи человека как данности, субъективной реальности, умение при этом находить позитивное как в самом человеке, так и в его мыслях и взглядах. Можно предложить алгоритм, который дает возможность в процессе диалога постепенно формировать в себе данное качество:

- понимание чужого мнения, усвоение его логики;
- вычленение положительных моментов чужого мнения при одновременном осознании несоответствия его собственной позиции;
- соотнесение собственного мнения с мнением другого и выявление противоречивости точек зрения;
- поиск общих моментов своей и чужой позиции, признание общих моментов, а также признание невозможности согласиться с некоторыми положениями позиции другого;
- признание права на существование другой точки зрения и отказ от внутреннего сопротивления этим положениям чужого мнения.

Исходя из этих положений, необходимо в полной мере согласиться с точкой зрения А. Сидоркина, утверждающего, что «не нужно делать акцент на стремлении вырабатывать и отстаивать собственную точку зрения. Гораздо важнее научить сомневаться в своей точке зрения и быть открытым множеству взглядов других людей. Человек должен научиться слышать многоголосие мира, осознавать множественность субъективных миров других людей. Если признать, что мир, в котором мы реально живем, фундаментально полифоничен, то способность к диалогу есть не просто одно из полезных личностных качеств, но свидетельство адекватности человека общим законам мироздания. < > Диалог – это спор, конфронтация, поиски истины, однако истины событийной, контекстовой» [142, с.50].

В контексте выше сказанного, что диалог для старшеклассников должен перерасти в полилог (способность думать над проблемой в условиях существования разных точек зрения).

Таким образом, диалогичность способствует формированию такой формы творческого опыта, как открытая познавательная позиция, разрушающая эгоцентрический, субъективированный взгляд на мир. Нужна огромная логическая мускулатура, чтобы отстоять свое «Я», не раствориться в мире культуры. И эту «мускулатуру» должен дать ученику диалог. В процессе диалогического общения учащийся осознает, что образы его проблемы, его вопросы и гипотезы не менее культурны, чем те, что он получает извне. В противном случае он навсегда останется лишь потребителем культуры.

Анализируя особенности диалога, нельзя не отметить, что полноценное развитие личности возможно только благодаря общению. «В школьном возрасте стремление приобщиться к внутреннему миру другого, увидеть мир глазами других и быть услышанным, понятым другим приобретает особую значимость. Школа привлекает внимание учеников не столько новыми знаниями, сколько возможностью удовлетворения в ней актуальных для себя потребностей: в общении, самоутверждении, творчестве, открытии лучшего в своем «Я».

Положительно эмоциональное комфортное общение создает условия для творческой совместной деятельности, "помогающего поведения", появления особой социальной установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, благодарности, симпатии» [114, с.24].

Общени в ходе диалога должно доставлять учащимся интеллектуальное, эстетическое и просто физическое удовольствие от процесса познания, формировать опыт групповой интеллектуальной деятельности, становиться источником востребуемых культурой поведенческих привычек, интеллектуального взаимодействия. Этот опыт напрямую скажется в юности, послужит и в зрелости.

Это положение может быть реализовано только в том случае, если все участники будут придерживаться следующих правил.

1. Я критикую идеи, а не людей.

2. Моя цель не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему решению.
3. Я побуждаю каждого участника к тому, чтобы участвовать в обсуждении и усваивать всю нужную информацию.
4. Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ним не согласен(а).
5. Я уточняю то, что мне не вполне ясно.
6. Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям, а затем пытаюсь совместить их так, чтобы это совмещение давало новое понимание проблемы.
7. Я стремлюсь осмыслить и понять разные взгляды на проблему.
8. Я изменяю свою точку зрения, когда факты дают на это основание [78, с.158].

При диалоге центром познания является ученик, а все остальное, включая и самого учителя, выступает в этом случае как средство, с помощью которых растёт и развивается ученик. В контексте смысловых отношений преподаватель перестает выступать в роли единственного «впередсмотрящего», а потому объясняющего и поучающего. Именно поэтому диалогические межсубъектные отношения в процессе обучения ведут с неизбежностью к смене социальных ролей преподавателя и учащегося, когда один уже не столько учит, сколько создает условия для самореализации и саморазвития личности учащегося.

В состоянии комфортного общения две личности - учитель и ученик - начинают образовывать некое общее эмоционально-психологическое пространство, в котором разворачивается творческий процесс приобщения ученика к человеческой культуре, разностороннего познания окружающей его социальной действительности и себя самого, своих возможностей и способностей, т.е. разворачивается процесс социализации личности ученика.

В диалоге формируется терпимость к инакомыслию, к противоположным взглядам, способность не рассматривать их как

провокацию, как угрозу собственному «Я» или чепуху, недостойную внимания.

Проанализируем функции, которые выполняет учитель на уроке-диалоге. Во-первых, в учебном процессе задачи педагога заключаются в том, чтобы на основе системы логически взаимосвязанных вопросов поставить учебную проблему или создать учащимся условия для ее формулирования; выявить индивидуальные точки зрения на решение проблемы; обеспечить условия для экспертной (учитель и ученики) оценки позиций субъектов диалога, при этом не обозначая ошибки, а акцентируя внимание учащихся на наиболее успешных моментах процесса формирования предметного мышления.

Нельзя не учитывать, что на учебном занятии преподаватель, как правило, имеет дело не с одним учащимся, не с группой, а со всем классом, он должен уметь слышать наслаивающиеся друг на друга голоса, мнения и сомнения, вопросы и утверждения, вычленив в этом многоголосии материал для дискуссионного общения, создания проблемной ситуации, одним или несколькими вопросами направить дискуссию по нужному руслу.

Во-вторых, педагог является активным участником диалога. В диалоге исчезают жестко закрепленные социальные роли «учителя» и «ученика». Учитель из транслятора содержания обучения превращается в организатора коммуникаций и эксперта, функции которого состоят в грамотной постановке задач и экспертизе полученных учениками решений и выводов – соответствуют ли они поставленным задачам. «Движущими силами общения должны быть обе стороны – и взрослые и дети. По обе стороны диалога находятся и творцы и творимые» [162, с.126].

Учебный диалог продуктивен лишь тогда, когда выводит его участников на уровень вечных культурологических проблем, окончательного решения которых не знает ни только ученик, но и учитель. Профессиональная задача учителя - помочь ученику найти в общей

проблеме диалога тот уникальный поворот, ту «особинку», которая соприкасается с личными проблемами и размышлениями ученика, укрепить его в попытках мыслить самостоятельно, пусть даже поначалу его идеи и не могут конкурировать с общепринятыми, он должен суметь разглядеть в не всегда удачном, неуклюжем ответе – образе, созданном на уроке, не просто смешную нелепость, а начало личностного мышления.

Педагог в данном случае выполняет, главным образом, направляющую и корректирующую функцию, помогает школьникам в отборе информации, необходимой для решения поставленных проблем, ориентирует процесс познания на личностные и общечеловеческие ценности, показывает их единство. При этом акцентируется внимание на том, что общечеловеческие ценности будут наполняться конкретным содержанием лишь в процессе осмысления общенациональных (российских) и этнокультурных ценностей.

Выдвинутые версиями и суждениями учащихся учитель должен работать как с особо личностным содержанием образования, помогая ученикам оформить и выразить свою мысль. Особое внимание уделяется неординарным суждениям. Ученики с помощью учителя внимательно анализируют выдвинуты предложения и суждения одноклассников, относятся к ним доброжелательно, но критически. Лишь после рождения и обсуждения учитель вместе с учениками оформляет его в виде выводов, обобщений, определений.

Учителю нужно уметь понять чужую точку зрения, ее подтекст, логику. Нужно не на словах, а на деле признавать право подростка на ошибку: «Прекрасная ошибка», «это ошибка, которая приведет нас к истине», «спасибо, ваше мнение дает нам пищу для размышления».

Вполне возможно использовать прием «критика в форме самокритики». Преподаватель приписывает себе ошибочное суждение, типичное для учащихся и подвергает это суждение критике. При этом он

показывает им, в чем заключается эта ошибка, и как ее можно преодолеть: «Когда-то мне казалось...», «Раньше я думал, что ...».

Нельзя не учитывать, что многие ответы учащихся, неадекватные поставленным вопросам, есть результат непонимания вопроса или некорректной его формулировки. В этих случаях учитель должен провести продуктивную переформулировку вопроса: «Мне кажется, что в этой ошибке есть и моя вина: я не совсем точно сформулировал вопрос. Попробуем так...».

Главным условием реализации такого подхода выступает, на наш взгляд, новый уровень педагогического мышления учителя, проявляющегося в таких характеристиках, как понимание, диалогичность, рефлексия, метафоричность, интегрированность, не замкнутость в узкой предметной специализации, препятствующей осмыслению глобальных общечеловеческих проблем. Это возможно лишь при широкой эрудиции и высокой общей культуре учителя, которые задают совершенно другой стиль общения, когда прямое воздействие заменяется косвенным, иными словами, учитель проводит не урок перед учениками, а урок с учениками. Образно говоря, учитель выступает в данном случае в роли садовника, создающего питательную среду для роста личных образовательных результатов у всех учащихся.

В то же время, анализ психолого-педагогической литературы, посещение уроков учителей убеждает в том, что нарушение необходимых для урока-диалога отношений учителя даже с одним учеником самым неблагоприятным образом сказывается на совместной деятельности с классом, подчас ломает установившуюся и принятую всеми участниками образовательного процесса тактику общения, создает «тупиковые» ситуации, разрушает атмосферу коллективного поиска истины, разрушается основа учебно-познавательной деятельности.

Игровые технологии в процессе формирования обществоведческого мышления.

Игры и учебные дискуссии являются важнейшими базовыми элементами коммуникативной технологии, настолько органично они входят в образовательный процесс.

Игра представляет сложный социально-культурный феномен, исследованию которого посвящено множество философски-культурологических, психологических и педагогических исследований как у нас в стране, так и за рубежом [4, 19, 22, 28, 26. 34, 56, 66, 78, 89, 139, 169 и др.].

По данным исследования О.С. Анисимова, игру «следует считать наиболее полным образцом учебной ситуации» [4, с.151]. Игра является одним из базовых элементов в образовательном процессе, дающим широкие возможности для личностных проявлений обучаемых. Нелишним вспомнить, что еще в древнем мире игра использовалась как одна из форм обучения. Однако в дальнейшем постепенно утвердилось мнение, что учение – это тяжелый труд, предполагающий естественное принуждение, без которого невозможно продвижение к познанию. Во всем мире такое положение просуществовало до конца XIX в., когда появляется термин «дидактическая игра», который впервые ввели Ф. Фребель и М. Монтессори.

В то же время многие исследователи игры неоднократно с болью констатировали, что «являясь главным и вечным атрибутом детства, фактором социализации и развития ребенка в школе, игра никак не может получить законную «прописку» ни на уроках, ни в дообразовательной работе». [159, с.149]

С.А. Шмаков приводит весьма примечательные данные. В результате опроса 14 тысяч учителей в течение 1973–1999 гг. выявлено, что никогда не использовали игры на уроках в старших классах 95%, в средних классах

76% учителей. И это несмотря на то, что за названные 20 лет вышло немало литературы по дидактическим играм, прошли крупные конференции, в практику вошли компьютерные и другие игры [169, с.150].

Исследуя роль игровой деятельности в учебном процессе на уроках обществознания, автор исследования проводил опрос учителей истории и обществознания Центрального округа г. Тюмени в 1998–1999 гг. Анализ результатов опроса показал, что 56% учителей проводят игры на уроке истории не более 3 раз в год, а на уроках обществознания игровые технологии в любой форме практически не используются. Почему же учителя очень редко применяют игры на уроке? Анализ результатов интервьюирования и анкетирования многих учителей истории и обществознания выявил некоторые причины этого явления.

Во-первых, на данный момент существуют дидактические игры по истории, но их практически нет по обществознанию. Попытки использовать деловые игры, которые используются в процессе изучения политологии и социологии по целому ряду причин (неинтересны для учащихся, слишком сложны в исполнении, по времени не укладываются в урок) чаще всего оказывались неудачными.

Во-вторых, многие учителя считают, что учебные игры иногда требуют больших затрат времени по сравнению с обычной учебной деятельностью, что на уроке дорога каждая минута, а в игре есть нечто балластное, с точки зрения процесса познания, часто неуправляемое. В привычном комбинированном уроке каждый вопрос, а то и каждое слово относится к теме урока, а игра заставляет учебный материал работать на саму себя.

В то же время опыт показывает, что игра, являясь частью коммуникативной технологии, играет свою, ничем не заменимую роль в формировании обществоведческого мышления. Именно игра предоставляет ученику роль активного субъекта учебного процесса, развивая у него исследовательское и рефлексивное мышление, предоставляя возможность

получения собственного, лично-прочувствованного опыта. Конкретизируя выдвинутое положение, необходимо отметить, что игра позволяет учесть интересы и потребности каждого участника, в игре каждый может выбрать роль и вид деятельности по душе. Учебная игра немыслима без проблемной ситуации, противопоставления прежних способов деятельности, прежних способностей и новых, «выращенных». Здесь не годятся препарированные задачи, на обсуждение должны быть поставлены ситуации проблемного характера. Деловая игра позволяет проявить свои способности, свою индивидуальность каждому играющему. Именно в игре преподаватель часто «открывает» своих учеников.

Проиллюстрируем выдвинутые положения на следующем примере. При повторении и закреплении материала темы «Политическое развитие и политическая модернизация России» была выбрана деловая игра: *«Куда идет Россия: анализ возможных сценариев политического развития России в начале XXI века»*.

Цель игры состояла в том, чтобы ее участники, опираясь на все доступные им источники информации, смоделировали наиболее вероятные варианты развития российского политического процесса в ближайшей перспективе. При анализе предлагалось исходить из таких определяющих переменных, как отношение к свободному рынку (P) и современной демократии (D).

При проведении игры были использованы следующие варианты.

В экспериментальном классе преподаватель предложил учащимся представить и проанализировать все возможные варианты развития России, опираясь на различные источники информации. В течение двух недель учащиеся работали над своими вариантами, после чего группа экспертов выбирает 3 - 5 наиболее аргументированных и обоснованных прогнозов. Авторы формируют группы поддержки, члены которых подбирают недостающий материал, анализируют, систематизируют, помогают в подготовке тезисов. От каждой подгруппы выступает по 2 участника. После

выступления проходит обсуждение выступлений и дискуссия по вопросам, предложенных преподавателем.

В контрольном классе преподаватель сам предлагает учащимся представить и проанализировать одну из четырех возможных моделей развития России, помогает в подборе литературы.

1. Р. и Д. стремятся к нулю (антирыночная деспотия).
2. Р. быстро уменьшается при сохранении и росте Д. («либеральная олигархия»).
3. Д. быстро уменьшается, Р. сохраняется и даже растет (прорывная диктатура).
4. Д. и Р. равномерно нарастают (становление рыночной демократии).

Учащиеся делятся на четыре подгруппы. От каждой подгруппы выступает эксперт, который на основе подготовленных аналитических материалов раскрывают один из возможных вариантов развития России в начале XXI столетия.

Вариант А. «Великодержавный социализм» – возврат государственного контроля над экономикой и общественной жизнью в рамках авторитарного государственного капитализма. Это максимально недемократический и нерыночный вариант. Политическая система в таком случае будет определяться всевластием консолидированной госбюрократии долговременным господством «государственной партии», а идеологическая – переходом на радикально – антизападнические и имперско-реваншистские позиции.

Вариант Б. «Демократический застой» – связан с окончательной кристаллизацией олигархической системы. Вариант «управляемой демократии». Характеризуется все большим сужением рынка на фоне внешне весьма либеральной демократии. Декоративный плюрализм обеспечивает соперничество олигархических кланов.

Вариант В. Модификация «восточно-азиатского капитализма», когда централизованное полицейско-бюрократическое, но, без сомнения,

рыночное хозяйство достаточно эффективно руководит политической и деловой жизнью страны. Этот процесс осуществляется через полностью подконтрольные ему монополии и политические кланы, а благоприятные условия (льготные налоги и суровый полицейский порядок) для легального малого бизнеса обеспечивают «рай для лавочников». В итоге это приводит к принудительной деполитизации общества, решительному сбрасыванию режимом «либеральных масок», ликвидации национально–государственных образований.

Вариант Г. «Западноевропейский вариант» – связан с расширением политического и экономического либерализма в результате политической эмансипации независимых предпринимателей и трансформацией продвинутой части «партии власти» во влиятельное право – либеральное образование.

После выступления экспертов каждый участник может обратиться к ним с вопросом, чтобы уточнить или опровергнуть их точку зрения.

В процессе игры особое внимание уделялось характеристике внутривнутриполитических и международных факторов (общественно – политические силы, события, проблемы), которые могут оказать наибольшее воздействие на политический процесс в России.

В ходе общей дискуссии преподаватель предлагает участникам ответить на следующие вопросы.

1. Используя методы политического прогнозирования, проанализируйте, какой из рассмотренных вариантов имеет наибольшие шансы на реализацию?
2. От кого в наибольшей степени зависит выбор того или иного варианта развития: от политической элиты или народных масс?
3. Какие общественно–политические силы заинтересованы в том или ином варианте развития? Учтены ли здесь все возможные варианты? Свой ответ аргументируйте.

4. Какой вариант, на ваш взгляд, реализует нынешнее политическое руководство страны?
5. Как вы считаете, какие внутривнутриполитические и международные факторы (общественно–политические силы, события, проблемы) могут оказать наибольшее воздействие на политический процесс в России?

Опыт показывает, что результативность игры определяется не только выбором темы, временем, потраченным на ее подготовку, но и степенью активности самих участников. На основе методических рекомендаций и обобщения собственного опыта была разработана и проанализирована с учащимися следующая памятка участника игры.

1. Осознай, в чем состоит задача данной конкретной игровой ситуации.
2. Поверь в то, что происходит в данной ситуации.
3. Выбери свою роль, степень участия в игре, исходя из своего опыта, характера и интересов, т. е. будь активным участником, а не наблюдателем.
4. Тщательно готовься к игре, включая свое выступление, не забывай, что ты отвечаешь не только за себя, но и за команду в целом.
5. Чувствуй своих партнеров по игре, внимательно прислушивайся к их выступлениям, аргументам, не перебивай, адекватно реагируй на них.
6. Подчиняйся законам игры и обязательно выполняй их..
7. Участвуй в подведении итогов игры.

Проанализируем и суммируем все позитивное, что дает игровая деятельность и сама игра в процессе формирования предметного мышления:

- способность к диалогу, моделированию и прогнозированию;
- игра дает учащимся опыт групповой интеллектуальной деятельности, возможность проявить свои способности, умение убеждать окружающих, комбинировать высказанные идеи, а также видоизменять, «улучшать» идеи,

выдвинутые другими. Интеллектуальный компонент игры значительно возрастает в том случае, если ее участники в каждой игре меняются ролями: эксперт, организатор, докладчик и т.д;

- игра развивает логическое, критическое мышление, формирует способность к многомерному подходу к социальным явлениям;

- игра формирует коммуникативный компонент СЛК, в частности, поведенческие привычки и навыки общения, формы интеллектуального взаимодействия: умение общаться, слушать и слышать собеседника, соревновательность и одновременно сопереживание успеху товарища, удовольствие от участия в принятии общих решений, прямотой при высказывании своего несогласия и т.д;

- на основе анализа обществоведческого материала, полученного в процессе подготовки к игре, учащиеся структурируют новое знание в таблицы, схемы, диаграммы, развивая тем самым свои информационные способности.

Учебная дискуссия как метод формирования обществоведческого мышления.

В мировой и отечественной педагогике дискуссия признается одной и важнейшей форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, рефлексивность мышления.

По мнению зарубежных исследователей, учебный материал усваивается в ходе дискуссии углубленно за счет:

- обмена информацией между участниками;
- поощряемых учителем разных подходов к одному и тому же предмету обсуждения;
- сосуществованием различных, вплоть до противоположности, точек зрения;
- возможности критиковать и даже отвергать любое мнение;

- поиски группового соглашения в виде общего мнения или решения [78, с.128].

«В традиционной отечественной категориальной дидактике дискуссия рассматривалась как одна из возможных форм обучения, но специально не разрабатывалась [78, с.125]. Во многом это вызвано тем, что в нашем обществе, для которого достаточно длительное время было характерно отсутствие культуры диалога и уважение к праву на собственное мнение, такое обучение теряет качество и эффективность.

Характерные черты дискуссии лучше всего вырисовываются в сопоставлении с другими видами учебной деятельности, включающими обсуждение. В принципе учебную дискуссию можно рассматривать как используемое в учебных целях столкновение точек зрения, выводов и умозаключений, которые не совместимы друг с другом, так что придерживающиеся их участники стремятся выработать общую точку зрения.

Педагогическая ценность дискуссии состоит в том, что коллективное, всестороннее, углубленное и разностороннее обсуждение учащимися самих разных идей, точек зрения, проблем создает условия для познания через прочувствование, эмоциональное «проживание», формирует устремленность к поиску нового знания–ориентира, знания–оценки, необходимые для последующей самостоятельной работы. Чем больше учащиеся приучаются мыслить, исходя из контрастных сопоставлений, тем значительнее и разностороннее становится их творческих потенциал.

В любом случае характерный признак дискуссии – это всестороннее обсуждение учебного материала с приведением логических доводов, доказательств, аргументаций, наличие межличностного конфликта, где каждый защищает свою позицию.

В самом общем виде, используя общепедагогические классификации, все дискуссии на обществоведческие темы можно разделить на несколько групп и подгрупп, задач и направленности обсуждения.

Первый тип – это направленная (структурированная) дискуссия.

Другим типом дискуссии является дискуссия с элементами игрового моделирования.

Третий тип дискуссии – проектная.

Мы считаем, что исходя из специфики обществознания, наиболее эффективной является направленная (структурированная) дискуссия как организованный спор-диалог.

Направленная дискуссия основана на том, что в содержании изучаемого материала имеется изначально проблемность, т. е. наличие противоположных идей, сторон жизненных явлений, подходов и т.д. Направляемую дискуссию целесообразно использовать для анализа сложных проблемных ситуаций, не имеющих однозначного решения, при «столкновении» учащихся с явлениями, которые входят в противоречие с уже имеющимися представлениями.

Направленная дискуссия является одной из эффективной формой формирования обществоведческого мышления, так как она предполагает отбор, анализ и критическую оценку информации, построение индуктивных и дедуктивных умозаключений, синтез и интеграцию имеющихся сведений, выработку фактических и оценочных умозаключений, отстаивание своей точки зрения, обмен знаниями с соучениками–партнерами и, наконец, выработку итоговой, общей точки зрения, вызывающей согласие всех сторон.

Важно подчеркнуть, что решение спорного вопроса как такового не является дидактической целью, – она связана с развитием мышления и коммуникативных умений учащихся.

Анализ организации и проведения направляемой (структурированной) дискуссии показал, что для повышения ее эффективности в ней необходимо выделить несколько основных моментов, которые связаны с содержательной стороной учебного процесса.

1. Выбор темы.

В частности, в процессе опытно-экспериментальной работы на дискуссионное обсуждение учащихся были предложены следующие проблемы:

- частная собственность: «за» и «против»;
- права человека или права общества;
- смертная казнь: «за» и «против»;
- демократия – будущее человечества или явление западной цивилизации.

2. Подготовка учебных материалов для проведения игры.

3. Организация самого спора-диалога. Важнейшим требованием для данного этапа является создание обстановки сотрудничества. С этой целью была разработана памятка участника дискуссии, которая включала следующие положения.

- Каждый участник дискуссии имеет право и возможность высказаться.
- Каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены.
- Прежде, чем выступать, определи, насколько полно и ясно ты понимаешь суть обсуждаемой проблемы.
- Проверь, насколько четко ты сформулировал свою позицию.
- Отстаивая свою позицию, приводи все имеющиеся в твоём распоряжении аргументы.
- Внимательно и критически прислушивайся к точке зрения оппонентов, проси их привести факты, поддерживающие их точку зрения и выдвигаемые ими контраргументы. Не забывай, что вы обсуждаете сложный вопрос, поэтому необходимо знать все точки зрения.
- Помни, что лучшим способом доказательства или опровержения являются бесспорные факты.
- Не забывай, что лучшим способом убедить противника является четкая аргументация и безупречная логика твоего выступления.

- Спорь честно и искренне, не допускай искажения мыслей и слов своего противника.
- Говори ясно, точно, просто, отчетливо и своими словами, а не по «бумажке».
- Изменяй свою точку зрения только в том случае, если для этого есть достаточные фактические и логические основания. Имей мужество признать правоту оппонента, если ты не прав.
- Никогда не навешивай «ярлыков» и не допускай уничижительных высказываний, перепалок, высмеивания.
- Заканчивая свое выступление, подведи итоги и сформулируй выводы.

Проиллюстрируем данные положения на примере дискуссии *«Демократия–будущее человечества или явление западной цивилизации»*.

Предлагаемая дискуссия была использована в контрольной группе при изучении темы «Политические режимы», а в экспериментальной – при изучении темы «Политическое развитие и политическая модернизация современной России».

В современной политологии порой высказываются сомнения относительно универсальности демократии и перспектив её распространения в незападном мире. Прямо противоположной является точка зрения, согласно которой демократия является неизбежным итогом социально–экономического и политического развития всех регионов планеты.

Нет необходимости доказывать, что для современного этапа реформирования России эта проблема носит не столько теоретический, сколько непосредственно практический характер, о чем прекрасно осведомлены наши воспитанники.

Особенности проведения дискуссии.

Группа делится на две подгруппы, которым дается задание: первой – аргументированно отстаивать ценности демократии, второй – обосновать ее ограниченность и локальность. Разделение на подгруппы по желанию,

подчеркивается условность деления подгрупп на «демократов» или «защитников» и «консерваторов», т.е. «критиков».

Используя имеющиеся у них знания, опираясь на различные источники информации, участники готовят аргументацию в защиту «своего» подхода и подбирают контраргументы в отношении позиции оппонентов. Каждая подгруппа заявляет трех выступающих. В начале с тезисами и аргументами выступает «главный идеолог» первой подгруппы. Тезисы его выступления кратко фиксируются на доске. Остальные выступающие приводят новые факты и, тем самым, усиливают аргументацию, характеризуют источники информации, которые они использовали для подготовки выступлений. В ходе выступления основные положения в виде тезисов записываются на доске или, подготовленные на ватманских листах, вывешиваются заранее перед выступлением. После выступления оппоненты задают вопросы с целью уточнения конкретных деталей заявленных положений и т.д. После этого со своими тезисами и аргументами выступают оппоненты. Затем уже разворачивается спор-диспут.

С согласия ребят на диспут могут быть приглашены арбитры, которые определяют, какая из сторон привела более убедительные аргументы, сумела полнее ответить на вопросы.

Аргументы и доводы обеих сторон приводятся в форме диалога.

Критик: *«В демократической системе заложен принцип выборности. Они могут привести к резкой перемене власти, к изменению ее структуры. Выборы – это процедура революционного характера, потенциально несущая в себе угрозу стабильности общества. Нам по собственной истории хорошо известно, что резкие перемены в его развитии чрезвычайно болезненны и дорого обходятся рядовым гражданам. Даже в странах с устойчивыми демократическими традициями нет абсолютной гарантии того, что вдруг не появится и не победит на выборах партия, требующая полной смены формы правления или передела собственности».*

Защитник: «Это надуманные опасения. Главное, в демократической системе у граждан появляется возможность выбора. Она не только позволяет участвовать в принятии решений, но и воспитывает в человеке самостоятельность мышления и поведения. Человек, привыкший думать и действовать свободно, способен к восприятию нового, к творчеству, к решению важнейших личных и общественных задач. То, чего не удастся добиться от человека силой в тоталитарных системах, становится возможным в условиях экономической и политической свободы. При демократии гарантируются права человека, обеспечивается процветание и благосостояние большинства населения. Преамбула Всеобщей декларации прав человека провозглашает: «... признание достоинства, присущего всем членам человеческой семьи, в равных и неотъемлемых прав их является основой свободы, справедливости и всеобщего мира...». Говоря другими словами, важнейшей чертой, сутью демократии является право свободы личности, уважение человеческой личности».

Критик: *Демократия несет в себе опасность тирании большинства. Принцип большинства до сих пор остается ее «ахиллесовой пятой», Ведь большинство, не боится никого и не слушается ничьих доводов. В этом случае правление одного тирана менее опасно»*

Защитник: «Да, но альтернативой власти большинства является власть меньшинства. Демократия дает возможность большой массе людей влиять на ход общественной жизни. Важнейшие решения в демократическом обществе принимаются с учетом мнения большинства. Это позволяет надеяться на то, что большинство населения влияет на ход событий в обществе».

Критик: *«Да, но допустить большинство к участию в политике – это значит подвергать общество опасности того, что к власти придут некомпетентные люди. А ведь процесс управления государством требует глубоких профессиональных знаний. Если пренебречь этим требованиям, то*

у руля государства могут оказаться неподготовленные люди – музыканты, военные, врачи, учителя, писатели. А политика требует профессионалов».

Защитник: «Политике нужны не только профессионалы. Хороша лишь та политика, которая строится с учетом интересов членов общества? А в демократии как раз и представлены интересы различных социальных слоев. Люди имеют возможность привести к власти тех, кто, по их мнению, способен заявить и отстаивать их позиции. Кроме того, о политике имеют право судить все. Еще великий Аристотель писал: «В некоторых случаях ни один только мастер является единственным и наилучшим судьей там, где дело понимают и люди, не владеющие искусством; например, дом знает не только тот, кто его построил, но о нем еще лучше будет судить тот, кто им пользуется, т.е. домохозяин; точно также руль лучше знает кормчий, чем мастер, сделавший руль, и о пиршестве гость будет судить правильнее, нежели повар».

Критик: *«Демократия основана на политической конкуренции. А политическая конкуренция ведет к дестабилизации обстановки в обществе. Она может обернуться конфронтацией и открытыми столкновениями».*

Защитник: «Да, демократия основана на политической конкуренции. Но в условиях конкуренции гражданин имеет право выбора между разными партиями и политическими взглядами. Ни один политический объект в условиях демократии не может быть уверен в неуязвимости собственной позиции – всегда найдется оппонент, не дающий ему «спать спокойно».

Критик: *«В условиях демократии замедляется скорость принятия политических решений: требуются бесконечные согласования и договоренности между субъектами политики. Чтобы, например, утвердить бюджет страны, необходимо получить согласие парламента. Для этого требуется время, а дела не стоят на месте».*

Защитник: «Действительно, в условиях демократии ни одно сколько-нибудь важное решение не может быть принято без участия различных органов власти, представителей различных слоев общества. Так, чтобы

принять бюджет страны, необходимо согласие парламента, который тщательно рассматривает этот документ, находит в нем недостатки и противоречия, указывает на них исполнительной власти, и только после согласования позиций он приобретает силу закона. Это позволяет предотвратить политические ошибки еще на стадии обсуждения».

Критик: *«Мне кажется, что Вы слишком превозносите демократию. Она действительно обеспечивает защиту прав человека, но отнюдь не гарантирует благосостояние общества. Среди демократических государств есть как экономически развитые, так и экономически отсталые. Хочу так же заметить, что демократические режимы впервые сформировались в государствах, относящиеся к западной цивилизации. В странах же незападного мира преобладают авторитарные режимы. Причем темпы их экономического развития превышают темпы экономического роста демократических стран, а результаты весьма впечатляющи».*

Защитник: «Итоги мирового развития неизбежного подводят нас к выводу о том, что демократия – лучший и наивысший тип политического режима, это итог развития цивилизации. Я считаю, что, в конечном счете, к демократии придут все народы, рано или поздно она утвердится во всех государствах именно потому, что она породила такой тип политической организации общества как социальное государство, деятельность которого ориентирована на последовательную реализацию социальных приоритетов.

Оно выступает гарантом высоких стандартов жизнедеятельности человека, стремится к созданию для каждого гражданина достойных условий существования, социальной защищенности, соучастия в управлении производством, а в идеале, – в создании примерно одинаковых жизненных шансов, для самореализации каждой личностью своих возможностей и склонностей в обществе. Я думаю, что именно экономическое развитие и экономический рост приведут многие страны к демократии».

Критик: *«Я не разделяю Вашего оптимизма. Наряду с экономическими факторами на природу и характер политического режима также оказывают влияние социокультурные, цивилизационные факторы, традиции и менталитет общества. Неужели Вы считаете, что демократия может выжить в иной социокультурной среде?»*

Защитник: *«Итак, по – вашему мнению, демократический путь для незападных стран невозможен? Какова же в этом случае судьба России?»*

Критик: *«Я только хочу сказать, что каждое государство вырабатывает режим, который соответствует его социокультурным основам. Даже, если это и будет демократия, то её черты, конфигурация, а может, даже и механизмы будут совсем не точными копиями западных моделей. Что же касается России, то это тема большого, отдельного разговора...».*

После обмена мнениями, обсуждение поднятых в ходе дискуссии проблем сконцентрировалось на следующих вопросах.

1. Можно ли согласиться с тем, что демократия – лучший и наивысший тип политического режима, это итог развития цивилизации?

2. Как в целом вы оцениваете судьбу и перспективы развития демократии в современном мире: останется ли она явлением только западной цивилизации или же это будущее всего человечества?

3. Можно ли силой навязать народу демократические ценности? Опираясь на знание истории, приведите примеры, когда это удавалось сделать, проанализируйте, что лежало в основе принятия населения этих стран демократических ценностей, в каких случаях эти попытки не увенчались успехом и почему?

4. Реально ли формирование демократии в России? Какие объективные условия и предпосылки могут способствовать этому, что объективно будет мешать этому процессу?

5. Какую роль в процессе становления демократии играют особенности национального менталитета?

Опыт организации учебных дискуссий, накопленный в психолого-педагогических разработках, мировой и отечественной практике, показывает, что ее дидактические функции сводятся к следующим моментам.

1. К дискуссионному обсуждению выносятся темы, не имеющими общепринятого, установившегося решения, которые побуждают учащихся выдвигать альтернативные объяснения, предположения, догадки, дает широкие возможности для более глубокого усвоения предметного содержания, развития творческого мышления. Особенно важна дискуссия тогда, когда обсуждаются сложные концепции, противоречащие повседневному восприятию.

2. Выработка более глубоких, оригинальных и самостоятельных идей и подходов к обсуждаемым проблемам дает учащимся возможность применять новые представления к широкому кругу явлений, ситуаций, – так, чтобы они могли оценить их прикладное значение.

3. Активное участие учащихся в дискуссии дает им возможность исследовать свои предположения в свободной и ненапряженной обстановке, особенно – путем обсуждения в малых группах, ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников, способствует усилению их эмоциональной вовлеченности в учебный процесс. В процессе взаимодействия происходит взаимообогащение старшеклассников, так как каждый получает возможность обратиться за разъяснением и получить более полную информацию.

4. Обсуждение в группе свойственно таким целям, как эволюция мыслей, синтез собственных умозаключений. Думая вместе, оспаривая мнение друг друга, ученики добиваются до истинного содержания обсуждаемых вопросов.

5. Включение спорных, остро актуальных вопросов в учебную дискуссию, возможность критиковать и отвергать любое из высказанных

мнений позволяет решать задачи формирования коммуникативной и дискуссионной культуры, а также толерантности, т.е. терпимости, восприимчивости и уважения к чужой точке зрения и др.

6. Соответствие основных элементов учебной дискуссии технологической базе применяемой в современной методологии разрешения сложных управленческих проблем (метод «Дельфи», мозговой штурм, создание экспертных систем), позволяют учащемуся приобретать алгоритмы построения своей деятельности, при столкновении с реальными жизненными трудностями.

7. Оценивая роль игры и учебной дискуссии в процессе формирования обществоведческого мышления, следует помнить, что «учащиеся удерживают в памяти:

- 10% того, что читают;
- 26% того, что слышат;
- 30% того, что видят;
- 50% того, что видят и слышат;
- 70% того, что обсуждают с другими;
- 80% того, что основано на личном опыте;
- 90% того, что проговаривают в то время, как делают;
- 95 % того, чему они обучают сами» [78, с. 111].

Таким образом, на основе анализа содержания организационных форм учебной деятельности, используемых в коммуникативной технологии, можно выделить следующие особенности и специфику данной технологии:

- возрастает объем усваиваемого материала и глубина его понимания;
- растет познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
- учащийся непосредственно включен в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное и интеллектуальное удовлетворение;

- меняется характер взаимоотношений между учениками, они приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, зарождаются гуманистические мотивы общения;
- учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывать склонности учащихся, их уровень подготовки.

2.3. Диагностика результатов формирования обществоведческого мышления в процессе опытно-экспериментальной работы

При оценке степени сформированности обществоведческого мышления, на наш взгляд, вполне целесообразно выделять следующие критерии:

- наличие у учащихся индивидуального стиля мышления, характеризующего индивидуальность, глубину личностного присвоения знания;
- устойчивость индивидуального «когнитивного» стиля;
- умение выражать свою позицию, свою точку зрения собственными выразительными средствами;
- степень сформированности умения перекодировать приобретенные знания из одной знаково-символической формы в другую;
- точность и лаконичность вербального изложения учебного материала (т.е. адекватное использование терминов изучаемой области знания).

Всесторонний анализ результатов вводного тестирования перед проведением опытно-экспериментальной работой позволил установить, что учащиеся и контрольной, и экспериментальной групп имели низкий уровень сформированности обществоведческого мышления практически по всем критериям. В частности, только 8% учащихся осознавали сущность и необходимость системного подхода при анализе и выявлении взаимосвязей между экономическими, политическими и социальными процессами в обществе. Знание политической символики государства, строение высших органов власти, основы конституционного строя РФ и т. д., то есть уровень сформированности политической культуры можно было проследить у 12% учащихся. Учащиеся затруднялись в аксиологической оценке событий, явлений, процессов общественной жизни, руководствуясь в своих оценках здравым смыслом или клише: «так все думают»; подавляющая часть

учащихся не могла дать рефлексивную оценку способа и результата своих действий; не могли провести классификацию понятий по сферам общественной жизни.

В процессе опытно-экспериментальной работы оценка уровня сформированности обществоведческого мышления проводилась при использовании взаимодополняющих методов и методик: анкетирование, наблюдение, письменные и устные опросы, тестирование, собеседование, изучение творческих работ учащихся.

Критерием сформированности обществоведческого мышления учащихся старших классов в представленном исследовании избрана динамика в показателях каждого из его четырех структурно-функциональных компонентов путем использования целого комплекса контрольных заданий.

1. Фактологический компонент: овладение обществоведческими знаниями; понимание учащимся смысла основных обществоведческих понятий.

2. Мыслительный компонент: сформированная способность мыслить в предмете; дивергентность, т. е. гибкость и многовариантность оценки происходящего, осознание возможности многообразных мысленных «взглядов» на одно и то же социальное явление; умение анализировать, сравнивать, классифицировать явления социальной, экономической, политической обстановки в пределах региона, одной страны, группы стран или мировой системы и т.п.

3. Методологический компонент: способность применять методы исторического и социологического анализа для рассмотрения и объяснения фактов, явлений и процессов прошлого и современности; уровень системных представлений о современном обществе во всем его многообразии, противоречивости и целостности; наличие разнообразных подходов к познанию фактов, явлений и процессов социального бытия;

умение давать объективную, обоснованную, критическую оценку собственным действиям и мыслям.

4. **Мировоззренческий компонент:** умение воспринимать вероятностный и альтернативный характер течения процессов и явлений в системе человек – общество – природа, т.е. оценивать ситуацию и принимать решения в условиях неопределенности; способность моделировать возможные варианты развития социальной реальности, прогнозировать результат и определять свое отношение к ним; сформированность у учащихся многомерной социальной картины мира в ее единстве и динамике, в существующих и нарождающихся взаимосвязях и противоречиях; умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причины), терминах сегодняшнего (событие) и терминах будущего (следствия) в противопоставлении думать «здесь и сейчас»; наличие у учащихся осознанного и целенаправленного интереса к окружающей действительности в разных ее проявлениях, широта и многогранность видения мира, а следовательно, признание равноправными и равноценными различных точек зрения, взглядов на мир; сформированное умение видеть личный смысл в любой деятельности и т.п.

Для контрольной диагностики достижений учащихся им предлагался следующий комплекс заданий, содержание, объем и уровень сложности которых отражал всю совокупность освоенного материала:

а) стандартизированная форма контроля – тестовые задания вариативного характера: знания по определенному разделу, теме и нормативные умения;

б) специальные контрольно-диагностические работы для анализа уровней сформированности понятийного аппарата, включающие задания на знание и применение понятий и терминов; анализ понятий, включающий умение найти объединяющий признак и на его основе удалить лишнее; выделение ведущих признаков понятия, их непосредственные и опосредованные связи и т.д.;

в) письменное выполнение познавательных заданий на выявление уровня сформированности информационных умений; анализ первоисточников и их интерпретация; составление структурно-логических схем;

г) творческое сочинение с целью оценивания сформированности ценностно-смысловых ориентаций.

Используя перечисленные формы, можно получить достаточно четкую, точную и полную картину личных достижений ученика и на основе анализа этих данных создать условия для индивидуальной деятельности ученика при изучении отдельных тем или разделов курса.

В опытно-экспериментальной работе участвовало 118 учащихся.

Анализ результатов вводного тестирования перед проведением опытно-экспериментальной работой позволил установить, что учащиеся и контрольной, и экспериментальной групп имели низкий уровень практически по всем критериям обществоведческого мышления. Они не обладали базой знаний, необходимой для применения системного подхода в выявлении взаимосвязей между социальными, экономическими и политическими процессами; не всегда могли использовать теоретические знания при анализе процессов и явлений современности, затруднялись в аксиологической оценке событий, явлений, процессов общественной жизни, руководствуясь в своих оценках здравым смыслом или клише: «так все думают»; подавляющая часть учащихся не могла дать рефлексивную оценку способа и результата своих действий; не могли провести классификацию понятий по сферам общественной жизни.

Если до начала опытно-экспериментальной работы учащиеся обеих групп в целом слабо владели операциями переноса знаний из одной предметной области в другую, то к окончанию 10 класса 51% учащихся экспериментальной группы достигли высокого уровня сформированности этого показателя, а в контрольной группе этот показатель составил 39%. У

выпускников экспериментальной группы этот показатель составил уже 72%, а в контрольной – 55%.

Наблюдение показало, что если в экспериментальной группе на первом году обучения только 22% учащихся брались за решение задач высокого уровня, включая мировоззренческие, то на следующий год число учащихся, решающих задачи повышенной трудности, составило уже 70%. Важно отметить, что интерес к решению задач не пропадал, даже если у них не всегда хватало познавательных сил для их решения. В контрольной группе на первом году обучения таких учащихся оказалось 15%, на втором году обучения – 40%, при этом ученики выбирали, главным образом, задачи среднего уровня сложности.

Приведенные результаты дают основание сделать вывод, что в экспериментальной группе все виды творческих задач не только вызывают у обучаемых больший интерес и стремление найти ответ, но и активизируют умение выстроить логически выверенное решение и отстаивать его или в группе, или перед всем классом. Интерес к решению задач привел к тому, что многие учащиеся стали пробовать свои силы в составлении собственных задач, причем многие из них стали темой обсуждения в классе. К концу изучения курса у школьников нарабатывается опыт и определенная методика решения подобных задач, активизируются эвристические способности, что позволило им, как показывают результаты, существенно превзойти по всем показателям уровень сформированности обществоведческого мышления учащихся контрольных классов.

Для проверки эффективности опытно-экспериментальной работы по формированию обществоведческого мышления было проведено шесть контрольных работ: 3 контрольные работы в 10-х классах и 3 контрольные работы – в 11-х классах.

Обобщенный итог контрольных работ отражен в таблице 6.

Таблица 6

Динамика формирования обществоведческого мышления учащихся в
контрольной и экспериментальной группах

Критерии оценки сформированности обществоведческого мышления у учащихся старших классов	Количество учащихся в %			
	1999 г.		2001 г.	
	К.Г.	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.
<i>1. Фактологический</i>				
1.1 Воспроизведение предметного материала	51	46	72	95
1.2 Понимание смысла обществоведческих понятий	10	12	67	90
<i>2. Мыслительный</i>				
2.1. Осуществление обцелогических операций	12	14	52	76
2.2. Решение нестандартных задач	15	22	40	70
2.3. Умение переносить знания из одной предметной области в другую	8	6	55	72
<i>3. Методологический</i>				
3.1. Умение применять методы исторического и социологического анализа для рассмотрения и объяснения фактов, явлений и процессов прошлого и современности	12	18	44	68
3.2. Использование методов системного анализа	8	9	42	72
<i>4. Мировоззренческий</i>				
4.1. Моделирование развития социальных систем, процессов, явлений	12	12	48	68
4.2. Умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого, терминах сегодняшнего и терминах будущего	5	4	50	66
4.3. Полифоническое видение социальной реальности	3	2	52	72

В процессе формирования обществоведческого мышления можно было наглядно проследить как происходит «восхождение» учащихся от знания основных фактов, явлений и процессов социальной действительности до самостоятельного анализа текущей социально-экономической и политической ситуации в стране, осмысления возможных сценариев будущего развития России и корректировки, в связи с этим, своего жизненного выбора. Данный результат вполне закономерен, так как именно для учащихся старшей ступени характерно интегральное развитие интеллекта, становление гражданской позиции.

О развитии мотивационной сферы в процессе изучения обществознания можно было судить по анализу анкетирования учащихся контрольных и экспериментальных классов до и после проведения опытно-экспериментальной работы. Анализ показал, что у учащихся экспериментальной группы значительно повысился уровень мотивации на изучение учебного предмета, появился более высокий уровень удовлетворенности собственной учебной деятельностью, учебным взаимодействием, они более высоко оценивают степень усвоения ими учебного материала.

Наблюдения показали, степень активности учащихся в экспериментальной группе была высокой на протяжении всего периода опытно-экспериментальной работы и составляла в среднем до 75% участников.

Однако, в свою очередь, по степени активности и вовлеченности в учебный процесс, этих учащихся также можно было разделить на три подгруппы.

Первая подгруппа включала приблизительно около трети всех учащихся. Они принимали активное участие в обсуждении и решении учебно - творческих задач как на уроке, так и при выполнении домашних заданий, часто больше того количества, что предлагалось преподавателем. Они учились ровно, стабильно, при этом не выражали особой

заинтересованности в данном предмете, так как у них уже были сформированы свои планы.

Другая подгруппа, численность которой составляла от 20 до 25%, добровольно выбирала из предложенного преподавателем сборника задач те, которые их заинтересовывали по той или иной причине, при обсуждении задач они всегда проявляли активность, предлагали нестандартные подходы, неожиданные гипотезы. Можно было заметить, что одновременно они много работали над формированием своего понятийного аппарата. Интересно отметить, что преподаватели, работающие в этих классах, также отмечали возросшую активность и на своих уроках, более творческое отношение к учебе. В итоге почти все без исключения учащиеся этой подгруппы в течение учебного года повысили качественную успеваемость по многим предметам.

И, наконец, последняя подгруппа – это те учащихся, которых уже интересовал не столько процесс решения предложенных преподавателем задач, но и желание проверить свои силы в составлении собственных творческих задач, при этом наиболее удачные предлагались на обсуждение учащихся в классах. Позднее они составили группу, члены которой обменивались темами будущих задач, совместно с преподавателем обсуждали созданные задачи. Об уровне этой работы красноречиво говорит тот факт, что некоторые из предложенных задач вошли в «Практикум по основам современного обществознания». Интересно подчеркнуть, что интерес к обществознанию сменил у некоторых учащихся жизненные планы, они решили получить историческое или экономическое образование.

Эксперимент показал, что использование задач творческого характера является стимулом развития интереса к предмету, способствует более осознанному и глубокому овладению учебным материалом, служит способом познания основных процессов социального мира. О том, насколько эффективна данная методика, говорит тот факт, что если в начале

учебного года умение логически аргументировать свои мысли в экспериментальной группе показало только 30% учащихся, то в конце года их было уже 60%. В то же время в контрольной группе этот показатель в течение года практически не менялся и составил 20%.

Отвечая на вопрос, что дали им уроки обществознания, учащиеся ответили:

- заставляли нас мыслить, подчеркнули 60% учащихся экспериментальной группы и только 32% в контрольной группе;
- заставили нас по другому посмотреть на окружающий мир: в экспериментальной группе с уверенностью ответили 85% учащихся, а в контрольной – 41%;
- мы с интересом обсуждали материал, изучаемый по обществознанию дома, со своими одноклассниками, друзьями, отметили 50% учащихся в экспериментальной группе, в контрольной группе этот показатель составил 8%.

По всем этим изменениям, которую можно было проследить через наблюдение, четко прослеживалась положительная динамика.

Таким образом, анализ эффективности эксперимента по названным параметрам результативности показывает, что выбранная нами идеология, стратегия и конкретная технология их реализации оправдали себя.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Данные опытно - экспериментальной работы и сравнение их с результатами теоретического исследования позволяют нам сформулировать следующие выводы:

- формирование обществоведческого мышления протекает наиболее эффективно при использовании коммуникативной технологии, которую в данном исследовании мы определяем как совокупность средств и способов организации учебной деятельности, включающая учебный диалог, полилог, монолог, дискуссии, деловые игры, разворачивающихся по поводу решения специально разработанных задач, упражнений, учитывающих специфику предмета;
- в процессе опытно-экспериментальной работы было подтверждено положение, что одним из наиболее эффективных средств активизации учащихся в процессе диалога является использование проблемных заданий и учебно-познавательных задач, специально разработанных и учитывающих в полной мере специфику курса;
- использование диалоговых форм занятий позволило выявить их эффективность в процессе формирования обществоведческого мышления.
- Итоги опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность использования в процессе формирования обществоведческого мышления учебных игр и дискуссий;

Обобщая все вышесказанное, можно выделить те преимущества, которые наиболее четко выявляют себя в процессе совместной учебной деятельности учащихся, продемонстрировали особенности коммуникативной технологии:

- возрастает объем усваиваемого материала и глубина понимания;
- растет познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;

- четко проявляется рост познавательной потребности учащихся, даже удовольствие, получаемое им от процесса познания;
- учащийся непосредственно включен в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное и интеллектуальное удовлетворение;
- меняется характер взаимоотношений между учениками;

Итоговые показатели свидетельствуют о наличии четко выраженных критериев сформированности обществоведческого мышления у учащихся экспериментальной группы: им свойственно более выраженный целенаправленный интерес к проблемам социального развития; осознанное отношение к окружающей действительности в разных ее проявлениях, стремление к мотивированной оценке событий, явлений общественной жизни; наличие умений проводить содержательное обобщение научных понятий, ориентация на понимание сущности и рефлексивную оценку процесса и результата учебной деятельности, предпочтение диалоговым формам работы.

Качественный анализ результатов исследования позволил установить существенное влияние сформированности обществоведческого мышления на темп учебной деятельности учащихся, формы работы с различными источниками информации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполненное исследование посвящено теоретико-методологическому обоснованию и разработке содержания обществоведческого мышления, выявлению и опытно-экспериментальной проверке педагогических условий и факторов его формирования в старших классах средней школы.

Теоретическое исследование проблемы формирования обществоведческого мышления и результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, позволили нам сформулировать следующие выводы:

1. Все более активное включение России в общемировые политические, социально-экономические и культурные процессы, начало становления правового государства и гражданского общества ставит перед школой задачу формирования у своих воспитанников новой системы ценностей, которую можно определить как идеологию гражданского общества. Ее основу составляют уважение к национальным и универсальным ценностям, к человеческой личности, способность понимать и принимать свою и чужую культуру, объективно оценивать разнообразную информацию социального характера и на ее основе делать самостоятельный осмысленный выбор. Осознанное принятие учащимися этих ценностей станет возможным только в том случае, если у них будет сформировано обществоведческое мышление.

2. Обществоведческое мышление старшеклассника представляет собой обобщенное, комплексное и междисциплинарное описание социальной реальности, опирающееся на ее генетический и функциональный анализ в контексте прошлого – настоящего – будущего; умение творчески применять его для объяснения и прогнозирования явлений и процессов общественного развития; превращение сформированных знаний, убеждений и навыков в основу мотивов деятельности и поведения.

3. К критериям сформированности обществоведческого мышления учащихся старших классов необходимо отнести умение творчески применять полученные знания для объяснения и прогнозирования явлений и процессов общественного развития; способность к объективному анализу разноплановых общественных процессов; возможность адекватно и критически оценивать большие объемы разноплановой информации и воспринимать новые области знаний; многомерное самовосприятие; способность аксиологической оценки событий, явлений, процессов общественной жизни; умение давать объективную, обоснованную, критическую оценку собственным действиям и мыслям

4. Сформированное обществоведческое мышление является основой социально-личностной компетентности, которая представляет собой непрерывный процесс становления и развития личности через освоение человеком социальных и личностных отношений, материальной и духовной культуры, овладение социальным опытом, осознание смысла различных сторон действительности, включая и собственного существования.

5. Результаты опытно - экспериментальной работы подтвердили, что процесс формирования обществоведческого мышления базируется на коммуникативной технологии, основанной на включении учащихся в совместную учебную деятельность; элементах проблемного обучения; диалоге, полилоге, деловых играх и учебных дискуссиях; коллективной рефлексии и самооценке; разработке специального, индивидуально-ориентированного дидактического материала; использовании нестандартных заданий; специально разработанных системах текстов, учебно-творческих задач, упражнений и тестов.

6. Нами было подготовлено и опубликовано учебное пособие «Основы современного обществознания в схемах, таблицах и комментариях», предназначенное для преподавателей и учащихся.

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы подтвердили, что сформулированные нами цели и задачи полностью реализованы, гипотеза диссертационного исследования подтверждена

Список литературы

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев. – Тюмень. : Изд-во ТОГИРРО, 1996. – 216 с.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / – Ш.А. Амонашвили.- М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1995. - 496 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
4. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.
5. Атаханов Р.А. Математическое мышление и методика определения уровня его развития / Р.А. Атаханов. – Москва; Рига, 2000. – 208 с.
6. Баранов П.А. Некоторые подходы к проектированию учебных программ по обществознанию /П.А. Баранов //Обществознание в школе. – 1997. - №3. С. 57-61
7. Баранов П.А. Об уровне обществоведческой подготовки выпускников школ (итоги вступительных экзаменов в вуз) /П.А. Баранов, Г.В. Ежова //Обществознание в школе. – 1998. - №5. С. 26-31.
8. Борулава Г.А. Диагностика и развитие мышления подростка / Г.А. Борулава.- Бийск: Научно-издательский центр Бийского пед. ин-та, 1993. – 240 с.
9. Баттервот Джордж. Принципы психологии развития. [Пер. с англ.] /Дж. Баттервот, М. Харрисс, М.: Когито-Центр, 2000. - 349 с.
10. Бахмутова Л.С. Методика преподавания обществознания: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений: В 2 ч. /Л.С. Бахмутова. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Ч.1. 352 с.

11. Бахмутова Л.С. Методика преподавания обществознания: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений: В 2 ч. / Л.С. Бахмутова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Ч.2. - 400 с.
12. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова.- Екатеринбург.: Альтернативная педагогика, 1996. - 94 с.
13. Белова Е.С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач / Е.С. Белова //Вопросы психологии. – 1991.-№ 2. - С. 48-54
14. Бершадский М. Е. Интеллект или креативность? / М.Е. Бершадский //Народное образование. – 2000.- № 7. - С. 69-72
15. В.П. Беспечанский О формировании исторического мышления школьников /В.П. Беспечанский //Советская педагогика. - 1980.- №2 - С. 63-70
16. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения. / Б.М. Бим-Бад. – М., 1994.- 36 с.
17. Боголюбов Л.Н. Школьное обществознание в 30 – 80-х годах/ Л.Н. Боголюбов // Обществознание в школе. - 1997 №.- 3.- С. 24 - 32
18. Боголюбов Л.Н. Обществоведческое образование в школе сегодня / Л.Н. Боголюбов // Обществознание в школе. - 1997.- №.12. С. 4 - 11
19. Боголюбов Л.Н. Урок в обществоведческом курсе / Л.Н. Боголюбов //Обществознание в школе.- 1998.- №2. - С. 27-32
20. Боголюбов Л.Н. Базовые социальные компетентности в курсе обществознания / Л.Н. Боголюбов //История и обществознание в школе.- 2002.- № 9. - С. 22-33
21. Большой словарь иностранных слов / А.Ю. Москвин (сост)- М.: ЗАО Изд-во Центрополиграф.: ООО «Помос», 2001. – 816 с.
22. Борзова Л.П. Игры на уроках истории: Метод. пособие для учителя /

- Борзова .- М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001 - 160 с.
23. Бошев В.И.. Возрастные требования к разработке курса обществознания /В. Бошев, И.Фруммин //Преподавание истории и обществознания в школе. - 2000. №1. - С.63-69
 24. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. / Дж. Брунер М.: 1977. - 412 с.
 25. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение /А.В. Брушлинский.- М.: Знание, 1983. – 96 с.
 26. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / Брушлинский - М.: Издательство «Институт практической психологии: - Воронеж: НПО «Модек», 1996. - 392 с.
 27. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология / Б.М.Величковский. М.: изд-во МГУ, 1982. - 336 с.
 28. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстовой подход: Метод. пособие. /А.А. Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
 29. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. /М. Вертгеймер.- М.: Педагогика, 1987. - 535 с.
 30. Выготский Л.С. Мышление и речь. / Л.С. Выготский.- Собр. соч. Т. 2.М.: Педагогика, 1982. - 361 с.
 31. Выготский Л.С. Психология подростка. / Л.С. Выготский.- Собр. соч. Т. 4. М.: Педагогика. 1984. - 432 с.
 32. Выпускные экзамены по обществознанию: опыт Москвы. Круглый стол // Обществознание в школе.- 1998.- №5. - С. 21-25
 33. Гадамер Г.Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Г.Г. Гадамер.- М.: Прогресс, 1988 – 699 с.
 34. Гессен. С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П.А. Алексеев. – С.И. Гессен. М.: «Школа-Пресс». -

1995. – 448 с.
35. Гольцова Т.Н. Модернизация образования как ступень развития культуры деятельности и личностная ориентация содержания образования / Т.Н. Гольцова //Модернизация системы подготовки специалистов на основе принципа культуросообразности. Тезисы областной научно-практической конференции. 21 ноября 2002 года. – Тюмень, 2002. – 95 с.
 36. Гомезо М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. /М. Гомезо.- М., 1999.- 216 с.
 37. Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления как основа избирательности семантической активности /Е.И. Горбачева //Вопросы психологии.- 1999. - №3. С. 67-74
 38. Граник Г.Г. Когда книга учит / Г.Г. Граник Г.Г., С.М. Бондаренко, М. С. Концевая. - М.: Педагогика, 1988. – 189 с.
 39. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 564 с.
 40. Гречко П. К. Обществознание для поступающих в вузы. Учебное пособие. / П.К. Гречко. М.: «Уникум – Центр» Издательство «Поматур», 1999. - 319 с.
 41. Гуревич П. С. Обществознание: пособие для поступающих в вузы / П.С. Гуревич.- М.: ЦГО, 1999. – 399 с.
 42. Гуревич П.С. Современный гуманитарный словарь – справочник / П.С. Гуревич.- М.: Олимп; ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. - 528 с.
 43. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - / В.В. Давыдов.- М., Педагогика, 1986.-242 с.
 44. Давыдов О.Е. Цели школьного образования /О.Е. Давыдов //Преподавание истории и обществознания в школе. - 2000.- №2.- С.

50-60

45. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. / Н.Г. Дайри.- М.: Просвещение, 1966 – 438 с.
46. 12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования /Под ред. В.С. Леднева, Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 1999. – 264 с.
47. Дианова Р.И. Вступительный экзамен по обществознанию: опыт последних лет / Р.П. Дианова, М.Ю. Брандт // Обществознание в школе.- 1997.- №2. - С. 49-54
48. Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». /Э.Д. Днепров.- М.: 1999. – 186 с.
49. Дружкова А.В. Шепров С.В. Методика преподавания обществознания. Метод. пособие для студентов ист. фак-тов пед. ин-тов / А.В. Дружкова, С.В. Шепров.- М.: «Просвещение», 1974. – 159 с.
50. Дружкова А.В., Методика преподавания обществознания в средней школе: Учеб. пособие для студентов ист. фак-тов пед. ин-тов. - / А.В. Дружкова.- М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
51. Единый государственный экзамен 2002: Контрольные измерительные материалы: Обществознание /А.Ю. Лазебникова, Е.Л. Рутковская, Л.Н. Боголюбов и др.; М-во образования РФ. – М.: Просвещение, 2002. – 160 с.
52. Загвязинская Н.М. Формирование экономической культуры учащихся сельских школ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н.М. Загвязинская.- Тюмень, Изд-во ТОГИРРО, 2000. – 18 с.
53. Загвязнский В.И. Познавательные задания при изучении

- обществознания./ В.В. Загвязнский //Преподавание истории в школе. – 1967.- №3. С. 58-63
54. Загвязинский В.И. Познавательные задания при изучении истории СССР и обществознания /В.В. Загвязнский.- Тюмень, 1968. - 75 с.
55. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. высш. пед учеб заведений. /В.В. Загвязнский, Р.А. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
56. Загвязнский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений В.В. Загвязнский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
57. Задания и тесты по обществознанию: 8 класс / Л.Н. Боголюбов и др. – 2-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2001. – 160 с. («Преподавание истории и обществознания в школе» Библиотека журнала. Вып. 1. Ч.1).
58. Задания и тесты по обществознанию: 9 класс / Л.Н. Боголюбов и др. – 2-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2001. – 128 с. («Преподавание истории и обществознания в школе» Библиотека журнала. Вып. 1. Ч.2).
59. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у молодежи и школьников /А.З Зак .- М.: Педагогика, 1984, 152 с.
60. Закон РФ об образовании //Бюллетень Комитета по высшей школе . – М., 1993. - №1. – С.1-43
61. Зарецкая И. Цель воспитания – личность, готовая к взаимодействию со средой /И. Зарецкая //Директор школы. – 2003. - №1. С.33-41
62. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании /Э.Ф. Зеер //Образование и наука. - 2000. -№3(5). - С. 90-102

63. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч-метод. пособие. / Э.Ф. Зеер.- Екатеринбург, изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. - 245 с.
64. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. /И.Я. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
65. Зинченко В.П. Наука о мышлении / В.П. Зинченко //Психологическая наука и образование.- 2002.- №1. - С. 5-19
66. Иванова Л.Ф. Личностно ориентированное обучение обществознанию /Л.Ф. Иванова // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2000.- №3.- С. 37- 47
67. Игровые методы прикладной социологии //Социология труда. – М.: Изд-во МГУ, 1996. - 276 с.
68. Икрамов Д.Ж. Теория и практика развития математической культуры школьников. Д.Ж. Икрамов.- Ташкент, 1987. – 127 с.
69. Ильенков Э.В. Дидактика и диалектика /Э.В. Ильенков // Вопросы философии. –1974.- №2. - С. 75-85
70. Ильин С.С. Васильев Т.И. Экономика: Справочник студента. – / С.С. Ильин С.С. Васильев Т.И. -М.: ООО «Издательство АСТ»; Филологическое общество «Слово», 2000. – 544 с.
71. Кабанова-Меллер Е. Я. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. —/ Е.Я. Кабанова-Меллер.- М., Просвещение. –1968. - 288 с.
72. Казаков А. П. Школьнику о рыночной экономике: Учебное пособие для старшеклассников. – / А.П. Казаков. - М.: Общество «Знание» - ТОО ИнтелТех» - ООО «Менеджер», 1993. – 196 с.
73. Калинина Г. «Что вы не знаете о жизни» / Г. Калинина //Смена.- 2002

№ 5 - С. 252-260

74. Калиновский Ю.И. Модернизация образования в таблицах и схемах. – /Ю.И. Калиновский.- Тюмень: Изд-во ТОГИРРО, 2002. – 32 с.
75. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости /З.И. Калмыкова.- М.: Педагогика, 1981, 200 с.
76. Кинкулькин А.Т. Подготовка учителя к преподаванию общественных дисциплин / А.Т. Кинкулькин //Обществознание в школе. - 1997 №.- С. 27 - 34
77. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. –/ М.В. Кларин.- М.: Арена, 1994. – 222 с.
78. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995 – 176 с
79. Клацки Р. Память человека. Структура и процессы. - / Р. Клацки.- М.: Мир, 1978.- 319 с
80. Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие /М. Кле.- М., 1991. – 176 с.
81. Клименко А. В. Экзамен по обществознанию: Конспекты ответов. – / А.В. Клименко, В. В., Румынина.- М.: Научно-технический центр «Университетский»: Рольф, 2000. –256 с.
82. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три парадигмы психологического воздействия / Г.А. Ковалев //Вопросы психологии. – 1987.-№3.- С. 42-49
83. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров М.: «Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
84. Кон И.С. Психология юношеского возраста: проблема формирования личности /М.: Педагогика, 1979. - 175 с.

85. Концепция обществоведческого образования в двенадцатилетней школе /Содержание образования в двенадцатилетней школе //Под ред. А.Ф. Киселева. – М.: «Изд-во Планета», 2000. – 142 с.
86. Концепция обществоведческого образования в общеобразовательной школе // Обществознание в школе 1999.- № 5 - С. 24-32, № 6. -С. 26-33
87. Королькова Е.С. Методические рекомендации к учебнику «Обществознание»: 8-9: Кн. для учителя /Е.С. Королькова, А.Ф. Никитин, Н.Г. Суворова. – М.: Просвещение, 2001. – 144 с.
88. Коротаева Е. Хочу, могу, умею? Обучение, погруженное в общение / Е. Коротаева . – М. – «КСП», 1997. – 24 с.
89. Короткова М.В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории /М.В. Короткова. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 256 с.
90. Кравченко А.И. Задачник по обществознанию. 8-9 класс/ А.И. Кравченко. – М.: ООО «Торгово – издательский дом «Русское слово – РС», 2000. – 176 с.
91. Кравченко А.И. Задачник по обществознанию. 10-11 класс. / А.И. Кравченко. – М.: ООО «Торгово – издательский дом «Русское слово – РС», 2000. – 192 с.
92. Кравченко А.И «Обществознание. 10-11 классы», 2-е изд./ А.И. Кравченко М.: ТИД «Русское слово – РС», 2001. – 224 с.
93. Кравченко А. И. «Обществознание»: Справочное пособие для абитуриентов/А.И. Кравченко,. Т.П. Резникова.- М.: ООО «Торгово – издательский «Русское слово – РС», 2001. – 432 с.
94. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - Ростов н/Д, Феникс, 1998. - 512 с.
95. «Круглый стол»: Образование в меняющемся мире //Образование и

- наука. - 2001. - №2(8). - С. 156-179
96. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников /В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 420 с.
 97. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: книга для учителя / С.Ю. Курганов.- М.: Просвещение, 1989. – 126 с.
 98. Кучерук И.В. Учебные игры на уроках истории /И.В. Кучерук //Преподавание истории в школе. -1989.- №4. - С. 37-42
 99. Лазебникова А. Ю. Современное школьное обществознание. Вопросы теории и методики: Моногр. / А.Ю. Лазебникова.- М.: Школа-Пресс, 2000. – 160 с. – («Обществознание в школе», Библиотека журнала. Вып.7).
 100. Лазебникова А.Ю.,. Уроки обществознания в 11 классе. Методическое пособие по курсу «Человек и общество». 2-е изд., исп. / А.Ю. Лазебникова, М.Ю. Брандт. – М.: Дрофа, 2000. – 288 с.
 101. Левитан К.М. Культура педагогического общения: Учебное пособие /К.М. Левитан. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985. – 104 с.
 102. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев.- М.: Просвещение, 1975.- 152 с.
 103. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителя / И.Я. Лернер. - М., 1982. – 191 с.
 104. Лернер И.Я.Философия дидактики и дидактика как философия / И.Я. Лернер.- М., 1995, 94 с.
 105. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова. – М., 1999. – 326 с.
 106. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении /А.М. Матюшкин.- М.: Педагогика, 1972. – 298 с.
 107. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории /М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.

108. Машкин Н.А. Обществознание: Учебное пособие для поступающих в юридические вузы. / Н.А. Машки, И.М. Рассолов. – М.: Издательство НОРМА (Издательская группа НОРМА – ИНФРА-М), 2001. – 432 с.
109. Международный ежегодник по технологии образования и обучения. – Лондон; Нью-Йорк, 1978 /цит. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
110. Методические рекомендации по курсу «Человек и общество». В 2 ч. Ч. 1. 10 кл /Л.Н. Боголюбов, Л.Ф. Иванова, А.Т. Кинкулькин, А. Ю. Лазебникова; Под ред. Л.Н. Боголюбова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2001.- 159 с.
111. Методические рекомендации по курсу «Человек и общество». В 2 ч. Ч. 2 . 11 кл. /Л. Н. Боголюбов, Л. Ф. Иванова, А. Ю. Лазебникова и др.; Под ред. Л. Н. Боголюбова. М.: Просвещение, 2001. – 191 с.
112. Милованова Н.Г., Прудаева В.Н. Модернизация российского образования в вопросах и ответах / Н.Г. Милованова, В.Н. Прудаева. - Тюмень, Издательство «Вектор Бук», 2002.- 30 с
113. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.- 200 с.
114. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: Педагогика, 1994. – 216 с.
115. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических и системы повышения квалификации педагогических кадров /Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С.

- Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
116. Норман Д. А. Знания и роль памяти /Д.А. Норман //Вопросы психологии. - 1979.- №4. - С. 155-161
 117. Образцы заданий (измерителей) для проверки достижений требований к уровню подготовки средней (полной) школы по обществознанию // Оценка качества подготовки выпускников средней школы по обществознанию. – М.: Дрофа, 2000 80 с.
 118. Обществознание в вопросах и ответах. Пособие для поступающих в ВУЗы. – 2-е изд. – Брянск: Курсив, 2000. – 308 с.
 119. Обществознание: 10-11: Метод. рекомендации по изучению курса в соответствии с различными вариантами учеб. плана: Пособие для учителя/Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, Е.И. Жильцова и др.; Под ред. Л.Н. Боголюбова. – М.; Просвещение, 2001. – 109 с.
 120. Обществознание. Пособие для абитуриентов /Под. ред. В.Н. Князева, Л.Ш. Лозовского, Б.А. Райзберга, Д.Н. Землякова. – М.: Рольф, 2001. – 512 с.
 121. Обществознание: Пособие для поступающих в вузы /В.В. Баранов, А.А. Дорская, В. Г. Зарубин и др; Под ред. В.В. Баранова. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «Союз», 2001. 461 с
 122. Обязательный минимум содержания обществоведческого образования. Примерная программа. Требования к уровню овладения обязательным минимумом обществоведческой подготовки //Оценка качества подготовки выпускников средней школы по обществознанию /Сост. Л.Н. Боголюбов; Под ред. А.Ф. Киселева. – М.: Дрофа. – 2000 – 124 с.
 123. Охитина Л.Т. Психологические основы урока. В помощь учителю /Л.Т. Охитина.- М.: Просвещение, 1977. – 96с.
 124. Певцова Е.А. Обществознание. 10-11 классы: Книга для учителя.

- Методическое пособие к учебнику А.И. Кравченко» Обществознание. 10-11 классы», 2-е изд /Е.А. Певцова. - М.: ТИД «Русское слово – РС», 2001. – 224 с.
125. Педагогическая энциклопедия. Т. 3 М.: Советская энциклопедия, 1966. – 485 с
 126. А.В. Петров Какой будет Россия третьего тысячелетия: контекст образования / А.В. Петров // «Образование в Сибири» г. Барнаул, 2001, спецвыпуск, С.7-14
 127. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность в обучении /П.И. Пидкасистый. – 1980. – 240 с.
 128. Платонов К.К. Психология /К.К. Платонов.- М., 1977. – 247 с.
 129. Познавательная активность в системе процессов памяти. М.: Педагогика, 1989. – 188 с.
 130. Проблемы педагогической инноватики. Компетентностный подход: Материалы региональной научно-практической конференции (Под ред. к. п. н., доцента З.И. Колычевой. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2003. – 212 с.
 131. Программа курса «Человек и общество»//Программы общеобразовательных учреждений. История и обществознание, 5-11 кл. – М., Просвещение, 2001 124 с.
 132. Программно-методические материалы: Обществознание. 10-11 кл. /сост. Т.И. Тюляева. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2001 – 160 с
 133. Проект федерального компонента государственного общеобразовательного стандарта общего образования Ч. I Начальная школа. Основная школа. М. - 2002 – 305 с.
Ч. II Старшая школа М –2002 – 296 с.
 134. Психологический словарь / Под. ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.

135. Российская Педагогическая энциклопедия: В 2т. Т.2 М.: Большая Российская энциклопедия. – 1993. – 607 с.
136. Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье. Кн. для учителя /В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 238 с.
137. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 2000. – 712 с.
138. Рутковская Е.Л. Некоторые результаты тестирования выпускников основной школы 1999 г. (По данным международного исследования «CIVIC») / Е.Л. Рутковская //Школьные технологии. - 2000.- №4. - С. 168-173
139. Самоукина Н.В. Организационно - обучающие игры в образовании Н.В. Самоукина.- М., 1996. – 126 с.
140. Саплина Е.В. Как сделать более эффективным урок истории /Е.В. Саплина //Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002.- №7. - С. 36-38
141. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие /Г.К. Селевко.- М., Народное образование. 1998.- 256 с.
142. Сидоркин А С.. Диалог в воспитании: к постановке проблемы /А.С. Сидоркин А. // Педагогика. – 1996.- №2. - С. 48-53.
143. Словарь иностранных слов . – 14-изд., испр. – М.: Рус. Яз., 1987. – 608 с.
144. Словарь практического психолога /Сост. С.Ю. Головин. Минск, Харвест, 1998.- 800 с.
145. Современная дидактика: теория – практике /Под научной ред. И.Я.. Лернера, И.К. Журавлева. М : Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. – 288 с.
146. Современный словарь по педагогике /Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: Современное слово, 2001, - 928 с.

147. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений: В 2 ч /А.Т. Степанищев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч.1- 304с.
148. Степанищев А.Т. Методический справочник учителя истории / А.Т. Степанищев. - Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 320с.
149. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения /Э. Стоунс.– М., 1984. – 472 с.
150. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний /Н.Ф. Талызина. - М.: МГУ, 1975. – 343 с.
151. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся /Н.Ф. Талызина. — М.: Знание, 1983. – 96 с.
152. Тихомиров О. К. Психология мышления./Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» /О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1984 – 270 с.
153. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения /А.В. Усова.- М.:Педагогика, 1986 – 173 с.
154. Философский энциклопедический словарь / Редкол. С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: «Советская энциклопедия», 1989 – 815 с. с. 176
155. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА – М, 1997. - 576 с.
156. Философско-психологические проблемы развития образования /Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1981
157. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования /М.А. Холодная.- Томск: Изд-во Том. Ун-та; Москва: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
158. Хоффман И. Активная память /И. Хоффман. - М.: Прогресс, 1986, 310 с.

159. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов www.eidos.ru/news/compet-dis.htm, e-mail: info@eidos.ru".
160. Хьелл Л., Теория личности (Основные положения исследования и применения) /Л. Хьелл, Д. Зиглер Д.. – СПб: Питер-Пресс, 1998. - 608 с.
161. Шапалов В.Н. Основы современного обществознания в тезисах, таблицах и комментариях. Учебное пособие для преподавателей, старшеклассников, абитуриентов, учащихся средних специальных и высших учебных заведений /В.Н. Шапалов. – Тюмень: ООО «Лаконика», ИЦ Александра Алалыкина, 2002. - 276 с.
162. Человек и общество: Учеб. пособие для учащихся 10-11 кл. общеобразовательных учреждений /Л.Н. Боголюбов, Л.Ф. Иванова, А.Ю. Лазебникова, и др.; Под ред. Л.Н. Боголюбова, А.Ю. Лазебниковой. – 3-е изд. дораб. – Просвещение, 1998. – 400 с.
163. Шепель В.М. Человеческая сущность управления (идеология управленческой деятельности)/В.М. Шепель //Народное образование.- 2000. - №9. - С.. 41-50
164. Шестакова Т.Д. Формирование предметно-специфического мышления при изучении дисциплин естественного цикла (на примере физике). Автореферат диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /Т.Д. Шестакова. Тюмень, изд-во ТОГИРРО, 2001, 22 с.
165. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация. Учебное пособие /В.Д. Ширшов. - Екатеринбург, 2001. – 240 с.
166. Шишов С.Е. Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе /С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Российское педагогическое

- агентство, 1998. – 354 с.
167. Щишов С.Е. Агапов И. Компетентностный подход к образованию /С.Е. Щишов, И. Агапов //Лучшие страницы педагогической прессы 2002. - №3.- С. 3-13
 168. Щишов С., Агапов И. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость / С.Е. Щишов, И. Агапов //Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. №2.- С. 58-62
 169. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры /С.А. Шмаков.- М.: 1994, 124 с.
 170. Шуркова Н.Е. Игровые методики /Н.Е. Шуркова. - М.: «Педагогическое общество России», 2001. - с.
 171. Энциклопедия профессионального образования: в-3 х т. /Под ред. С.Л. Батышева.- М., АПО. Т.3 Р-Я-1999. – 488 с.

Уровень компетентности, соответствующий образовательному стандарту среднего (полного) общего образования по обществознанию (включая экономику и право)

Обществознание
<i>В сфере гражданско-общественной деятельности и межличностных отношений</i>
Нравственное и правомерное поведение, грамотное взаимодействие с важнейшими социальными институтами
<i>В сфере отношений между людьми различных национальностей и вероисповеданий</i>
Толерантное поведение, конструктивное поведение
<i>В сфере познавательной деятельности</i>
Способность к самостоятельному получению информации из адаптированных философских, научных, публицистических, статистических, правовых и иных текстов
<i>В сфере трудовой деятельности</i>
Заключение и добросовестное исполнение трудового договора; соблюдение правил трудовой дисциплины; пользование льготами для работников; совмещение работы с учебой
<i>В семейно-бытовой сфере</i>
Поведение, соответствующее нравственным и правовым нормам, активное участие в жизни семьи и решение ее проблем
<i>В сфере массовой коммуникации</i>
Способность находить необходимую социальную информацию, критически воспринимать информацию и рекламу, передаваемую по каналам СМИ
Экономика: базовый уровень
<i>В сфере гражданско-общественной деятельности</i>
Во взаимоотношения людей в сфере бизнеса, в экономических взаимоотношениях гражданина и государства, завершенность освоения на информационном и практическом уровнях основных социальных ролей, наиболее важных в экономической деятельности: потребителя, работника,

собственника, семьянина и гражданина
<i>В сфере познавательной деятельности</i>
Развитие на основе полученных знаний умения ориентироваться в текущих экономических событиях, осознавать связь экономических и политических событий
<i>В сфере трудовой деятельности</i>
Понимание закономерностей рынка труда, специфики предпринимательской деятельности, причин и форм безработицы
<i>В сфере массовой коммуникации</i>
Развитие у учащихся умения подходить к событиям общественной и политической жизни с экономической точки зрения с использованием отдельных приемов экономического анализа, критически осмысливать информацию об экономике, государственной экономической политике, сфере бизнеса, экономических международных отношений, содержащуюся в средствах массовой информации и выработать собственное аргументированное мнение
Экономика: профильный уровень
<i>В сфере гражданско-общественной деятельности, межличностных отношений</i>
Во взаимоотношениях людей в сфере бизнеса, в экономических взаимоотношениях гражданина и государства, обретении навыков принятия самостоятельных экономических решений, связанных с выполнением роли потребителя, работника и предпринимателя
<i>В сфере познавательной деятельности</i>
Анализ на основе полученных знаний различных экономических явлений в их взаимосвязи, освоение основ исследовательского аппарата экономической науки
<i>В сфере трудовой деятельности</i>
Понимание закономерностей рынка труда, специфики предпринимательской деятельности, причин и форм безработицы
<i>В сфере массовой коммуникации</i>
Развитие у учащихся умения подходить к событиям общественной и

политической жизни с экономической точки зрения, применять основы экономического анализа, находить и критически осмысливать информацию об экономике, государственной экономической политике, сфере бизнеса, экономических международных отношений, содержащуюся в средствах массовой информации, справочниках и статистических публикациях и вырабатывать собственное аргументированное мнение

Право: базовый уровень

Информационно-познавательная компетентность

Наличие систематизированных знаний об общих принципах и нормах, регулирующих жизнедеятельность общества и государства; взаимоотношения органов государственной власти и граждан; о содержании прав и свобод человека, способах их реализации и защиты; о правовых формах участия граждан в управлении; о системе права, его применении и основных правовых институтах и процедурах, о правовой системе России; а также навыкам поиска, анализа, интерпретации и применения полученной правовой информации.

Ценностно – ориентационная компетентность

Осознание и принятие основных правовых принципов, действующих в демократическом обществе; ценности права как способа согласования интересов людей и поддержания стабильности общества; правопорядка и законности; понимание необходимости правомерного поведения, неприятие асоциального поведения, как фактора разрушения общества; формирование с учетом этого собственных установок и ценностных ориентаций

Регулятивно – поведенческая компетентность

Наличие позитивных правовых установок, готовности следовать общепринятым нормам поведения, принимать самостоятельные решения, прогнозировать их последствия, нести ответственность за свои действия; навыков разрешения конфликтов правовыми средствами; обращения за квалифицированной юридической помощью

Коммуникативные компетентности

Приобретение готовности к конструктивному правовому взаимодействию,

ведению переговоров, поддержание диалога; аргументации и презентации собственной точки зрения; достижение договоренностей

Право: профильный уровень

Информационно-познавательная компетентность

Наличие систематизированных знаний об общих принципах и нормах, регулирующих жизнедеятельность общества и государства, о системе права, его применении и основных правовых институтах и процедурах, современных правовых системах; юриспруденции, отраслях права, основных юридических профессиях, а также освоение способов познавательной деятельности, необходимой для дальнейшего обучения и профессионального становления

Ценностно – ориентационная компетентность

Осознание и принятие основных правовых принципов, действующих в демократическом обществе; ценности права как способа согласования интересов людей и поддержания стабильности общества; правопорядка и законности; особой социальной значимости и ответственности юридической профессии, правовой компетентности, формирование с учетом этого собственных установок и ценностных ориентаций, осуществление профессионального самоопределения

Регулятивно – поведенческая компетентность

Развитие позитивных правовых установок, готовности следовать общепринятым нормам поведения, принимать самостоятельные решения, прогнозировать их последствия; нести ответственность за свои действия; разрешать конфликты правовыми способами

Коммуникативная компетентность

Готовность к конструктивному правовому взаимодействию; ведению переговоров; поддержание диалога; дискуссии; формулированию, аргументации и презентации собственной точки зрения; достижение договоренностей

**Критерии и показатели сформированности
обществоведческого мышления учащихся старших классов**

Знания и умения учащихся	Примеры заданий
1. Фактологический критерий	
1.1 Воспроизведение предметного материала	
<p>Понимание сущности изучаемого материала; быстрое и точное и воспроизведение.</p> <p>Умение соотносить конкретный факт (единичное событие) с процессом, явлением</p> <p>Умение раскрыть сущность, смысл процесса, явления общественной жизни</p> <p>Умение показать проявление процессов в конкретных фактах, ситуациях</p>	<p>1. Выделите основные черты научного познания.</p> <p>2. Раскройте сущность общественного прогресса и проанализируйте его основные формы</p> <p>3. Что такое гражданское общество? Какова его структура и характерные черты?</p>
1.2 Понимание смысла обществоведческий понятий	
<p>Умение показывать точное использование терминов в устной и письменной речи</p> <p>Умение устанавливать связи конкретного понятия с вышестоящими и нижестоящими понятиями</p> <p>Умеют отыскать синоним понятия</p> <p>Умение использовать понятия в новых ситуациях</p> <p>Умение объяснить генезис понятия</p>	<p>1. Можно ли утверждать о равнозначности понятий «правовое общество» и «правовое государство»? Как они связаны между собой?</p> <p>2. Расположите в иерархической связи следующие термины: закон, указ Президента, указ мэра, Конституция, постановление Правительства инструкция министерства</p> <p>3. Раскройте связь между понятиями "биосфера",</p>

	<p>"техносфера", "ноосфера". Что общего между ними и что их различает? Сравните их как сверхсложные системы.</p> <p>4. В различных словарях найдите определение понятия политика. Сравните их, проанализируйте и выделите ключевые определения, через которые оно рассматривается</p>
<p>2. Мыслительный критерий</p>	
<p>2.1. Осуществление общелогических операций</p>	
<p>1. Охарактеризуйте основные этапы на пути к индустриальному обществу.</p> <p>2. Проанализируйте взаимосвязь между мотивами, научными и экономическими возможностями и последствиями Великих географических открытий</p> <p>Как связаны национальные отношения с экономической, политической и другими сферами общества</p>	<p>Умение называть (перечислять) изученные социальные явления и объекты или их существенные признаки</p> <p>Умение сравнивать социальные явления, т. е. выявлять их отличия от других, находить сходства определенного объекта с родственными</p> <p>Умение составить схему, структурно-логическую схему, таблицу, диаграмму, раскрывающие содержание конкретной темы</p>
<p>2.2. Решение нестандартных задач</p>	
<p>1. Почему перестройка жизни России на европейский лад в первой четверти XVIII в. привела к углублению некоторых «азиатских черт»? о каких «азиатских чертах» идет речь? Аргументируйте свой ответ.</p> <p>2. Можно ли утверждать, что не каждое общество может стать гражданским?</p>	<p>Умение используют понятия и принципы в новых ситуациях</p> <p>Умение устанавливать причинно-следственные взаимосвязи между различными элементами социальной системы, социоприродной среды</p> <p>Умеют прогнозировать возможные последствия,</p>

<p>вытекающие из имеющихся данных</p> <p>Умение использовать знания из разных предметных областей для описания различных систем, объектов, явлений и процессов в стандартных и нестандартных ситуациях</p> <p>Умение пользоваться наиболее экономными, адекватными и рациональными способами решения нестандартных задач.</p>	<p>3. Можно ли соотнести права человека и права общества?</p>
<p>2.3. Умение переносить знания из одной предметной области в другую</p> <p>Свободное владение операцией переноса знаний внутри отдельной предметной области;</p> <p>Умение осуществлять перенос из одной предметной области в другую рамках эмпирического и теоретического знания;</p> <p>Умение комбинировать с целью получения нового знания. Творческое использование знания из различных областей для описания систем, объектов и процессов социальной жизни.</p>	<p>1. Раскройте политическую, экономическую, социальную и духовную основы, которые определяют природу "волнообразного" характера политического процесса в России</p> <p>2. Как повлияла экономическая реформа и политические преобразования в современной России на адаптацию и интеграцию людей к новым условиям жизни? Можно ли дать этим процессам однозначную оценку?</p>
<p>3. Методологический критерий</p>	
<p>3.1. Умение применять методы исторического и социологического анализа для рассмотрения и объяснения фактов, явлений и процессов прошлого и современности</p>	

<p>Сформированная система умений, навыков, опыта применения методов исторического и социологического анализа для рассмотрения и объяснения явлений прошлого и современности</p> <p>Умение сформулировать системные признаки явления, процесса</p> <p>Умение находить причинно-следственные связи при использовании методов исторического и социологического анализа развития процессов и явлений прошлого и настоящего.</p>	<p>1. Существуют ли в нашем обществе предпосылки реализации формулы: частная собственность • независимый гражданин • гражданское общество • правовое государство?</p> <p>2. Почему именно в нашей стране вопрос о частной собственности носит такой болезненный характер? Когда и при каких условиях он утратит свою остроту?</p>
<p>3.2. Использование методов системного анализа</p>	
<p>Умение охарактеризовать социальное явление, процесс в терминах системного анализа.</p> <p>Умение устанавливать взаимосвязи между фактами и следствием, находить разрывы в этой логической цепи</p> <p>Умение строить целостный образ изучаемого объекта и выразить (передавать) его содержание другим в разных</p>	<p>1. На конкретных примерах покажите, какие политические решения необходимо сегодня принять для стимулирования экономического развития России?</p> <p>2. Составьте структурно-логическую схему «Развитие НТР и глобальные проблемы современности».</p> <p>3. Сравните возможности формационного и</p>

<p>знаковых формах</p> <p>Умение «строить» структурно-логические схемы</p> <p>Умение выявлять временные и пространственные причинно-следственные связи между явлениями социальной реальности</p> <p>Понимание природы и механизмов развития различных социальных систем</p>	<p>цивилизационного подхода к анализу исторических явлений. В чем вы видите их преимущества и недостатки?</p> <p>4. Как географические условия повлияли на: а) формирование господствующего типа хозяйства; б) формирование идеала деятельности; в) соотношение ценностей индивидуализма и коллективизма в русской культуре?</p>
<p>4. Мировоззренческий критерий</p>	
<p>4.1. Моделирование развития социальных систем, процессов, явлений</p> <p>Умение предложить несколько вариантов развития системы в целом, социальных процессов и явлений.</p> <p>Умение устанавливать причины и истоки различных общественных проблем: политических, экономических, социальных, духовных.</p> <p>Умение сравнивать, анализировать и обосновывать разные варианты развития социальных систем</p> <p>Умение предложить и обосновать нестандартные и альтернативные варианты</p>	<p>1. Историки часто говорят: «Ищите в пустыне следы исчезнувших цивилизаций» Какой смысл приобретает это высказывание в свете стоящих перед человечеством глобальных проблем?</p> <p>2. Что может дать замена привычной максимы «человек – властитель природы» другим девизом: «человек – органическая часть природы, - для решения экологических проблем?</p>

4.2. Умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого, терминах сегодняшнего и терминах будущего	
Осмысленное понимание обусловленности современных событий и явлений совокупностью исторических и конъюнктурных, личностных и общественных факторов	Одни исследователи относят истоки национализма к первобытному обществу, другие связывают его со становлением капитализма. Проанализируйте, какие
Умение видеть место единичного события в контексте общего движения современного мира	аргументы подтверждают точку зрения той и другой стороны
Умение доказательно формулировать свое отношение к историческим явлениям, актуальным проблемам современного мира	
4.3. Полифоническое видение социальной реальности	
Понимание места и роли человека в системе Мироздания	Согласны ли вы с такой точкой зрения: концепция
Понимание природы общих механизмов развития систем разной природы; развитый интерес, осознанное отношение к окружающей действительности в разных ее проявлениях.	«особого пути развития» России, особой ее «духовности»
Наличие опыта мотивированной оценки событий, поступков людей.	содержит требование «неподсудности общему суду истории», неизмеримости «общим аршином», а также утверждение, что нам «внятно все», а мы «не внятны никому».
Осознание всеобщей взаимосвязи процессов и явлений,	Прокомментируйте каждое из приведенных положений.

<p>протекающих в социоприродной среде.</p> <p>Выделение причинно-следственных связей при анализе механизмов развития систем разной природы.</p> <p>Умение применять полученные обществоведческие знания для анализа и оценки положения в регионе, для формирования способов адаптации к окружающей социальной среде.</p>	<p>1. Подумайте, выбирает ли сегодня российское общество ровный путь или колеблется между:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тоталитаризмом и демократией; • коллективизмом и индивидуализмом; • идеализмом и практицизмом; • «воле к смерти» и «волей к жизни»? <p>Какой ответ вам подсказывают факты истории, литературные примеры и ваша оценка? Какой путь вы предпочли бы для России сегодня?</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Задачи и упражнения
по теме «Россия на пути рыночных реформ»

1. Р. Гусейнов в учебном пособии «История экономики России» (Новосибирск 1998), характеризуя период «застоя», отмечает: *«Нынешним студентам это трудно себе представить, но все цены на продукцию предприятия (за исключением цен колхозного рынка) были государственными и утверждались специальным органом — Государственным комитетом по ценам (Госкомцен). Человеку, привыкшему уже к рыночному поведению, невозможно понять, что предприятие не имело права начать выпуск продукции до того, пока не будет утверждена ее цена. Стоимость и цена товара были известны до того, как товар попадал на рынок. То, что для рыночной системы является абсурдом, для плановой системы было обыденностью. Отсюда вполне правомерным будет предположение, что то, что в нашей стране тогда называлось товаром, было вовсе и не товаром, а то, что называлось ценой, было только подобием цены. Если хорошо подумать, то можно прийти к выводу, что и деньги были не вполне деньгами. Во всяком случае, они не имели свойства всеобщего эквивалента, на них нельзя было купить средства производства. А если кто-то из граждан ухитрялся это делать, его сажали в тюрьму как уголовного преступника **Предпринимательская деятельность в СССР была запрещена законом.** (Выд. автором – В.Ш). Звучит зловеще, но с 1961 года за некоторые экономические преступления в нашей стране людей расстреливали».*

☞ *Прокомментируйте данное положение. Подумайте, как данное явление отразилось в дальнейшем на ходе и итогах экономических реформ?*

2. Исследователи отмечают, что начальной фазе складывания капиталистических отношений неизбежно должен быть предзадан дух аскетического рационализма, наличествовать хотя бы в виде некоторых задатков: активности и деловитости, верности данному слову и обязательствам, уважения своей и чужой собственности, высокий профессионализм и нацеленность на успех. Он должен присутствовать в качестве умонастроения определенных групп людей – пусть и не очень много численных: важна закваска. Но насколько это совместимо с русским национальным менталитетом:

“В России вся собственность выросла из “выпросил” или “подарил”, или кого-нибудь “обобрал”. Труда в собственности очень мало. И от этого она не крепка и не уважается”.

«Не будь богат! Не стремись к богатству, довольству, избытку, обеспечению. Кормись около других, крохами со стола их. Это сытые, трудолюбивые, богатые пойдут в геену огненную, а ты возляжешь с избранныками Божими.

Нерв трудолюбия был перерезан, отныне станут трудиться «со скрежетом зубовным», с отчаянием. Понесут работу как муку. Работа как поэзия, как религия – умерла и невоскресимо».

В. Розанов

«Практичность, расчетливость, эгоизм, сухость, аккуратность, погоня за деньгами, удобствами, спокойствием – все эти добродетели, которых нам не хватает»

«Мы легко миримся с недостатками и лишениями жизни, имея всегда впереди мечту, подвиг. Нет подвига, нет цели, и русский человек опускается. На сцену являются карты, водка, лодырничество... »

В. Е. Грум - Гржимайло

/Русский крестьянин/ «Ищет легкости и не любит напряжения: развlechется и забудет; выпашет землю и бросит; чтобы срубить одно дерево, рубит пять. И земля у него «Божия», и лес у него «Божий»; а

«Божье» – значит «ничье», и потому чужое ему не запрещено. Не справляется он хозяйственно с бременем природной щедрости. И как нам быть в будущем с этим соблазном бесхозяйственности, беспечности и лени...».

И. Ильин

«Русским людям свойственно только говорить и мечтать, а не действовать. А склонность к мечтательству ведет к деградации человека».

«Русский человек готов отдать последний кусок нуждающемуся, хотя после этого сам станет просить милостыню».

А. Чехов

«Ах, эта вечная русская потребность праздника. Как чувственны мы, как жаждем упоения жизнью – не просто наслаждения, а именно упоения, - как тянет нас к непрестанному хмелю, запою, как скучны нам будни и планомерный труд. Не родственны ли с этим весельем и юродство, и бродяжничество, и самосжигания, и всяческие бунты».

«Какая это старая русская болезнь – вечная надежда, что придет какая-то лягушка с волшебным кольцом и все за тебя сделает».

И. Бунин

☞ Объясните, как взаимосвязаны особенности национального менталитета и отсутствие глубоких корней, исторической легитимации, гарантий правовой устойчивости частной собственности? Проанализируйте, какое отношение к труду, собственности и хозяйственную деятельность формируется национальным менталитетом? Объясните, как связаны они с проблемой нынешнего этапа экономической модернизации России?

3. Ученый, публицист В. Дольник пишет: «В основании пирамиды государства должны находиться не лишенные собственности, инициативы и влияния на власть «массы» людей (они в таком состоянии автоматически превращаются в нерадивых попрошайек и ворюшек), а независимые от государства производители, имеющие достаточно чего-то своего (земля, дом, орудия производства, акции и т. п.) для того, чтобы чувство собственного достоинства и уверенности в собственных силах была точкой при бессознательном выборе мозгом подходящих программ поведения. Кстати, давно замечено, что как раз находящиеся в таком состоянии люди проявляют в наибольшей степени желание помочь слабым из своего кармана и не требовать ничего взамен»

☞ *Почему, по мнению автора, именно эта провозглашенная задача должна быть целью экономических реформ? В какой мере вас убедили аргументы автора? Поразмышляйте, насколько логика проведения экономических реформ совпадает с мнением автора? Готовы ли граждане страны к такому раскрепощению?*

4. Тот факт, что провести реформы по цивилизованному сценарию в России пока не удалось, объясняется целым комплексом причин: и плохой экономической моделью, и грандиозным оборонным комплексом, и неготовностью жителей к реформам, безнравственность пришедших к власти политиков и "олигархов", глухота "новой" элиты к интересам населения, вопиющая безответственность правящего класса и т.д.

☞ *Подумайте, какие еще причины влияют на ход и результаты экономических реформ? Расставьте все причины в определенной последовательности, выделяя в первую очередь наиболее значимые?*

5. Рыночные реформы происходят не только в России. Но только в России так долго продолжался спад в экономике, а решительного перелома к лучшему не наступило и после десятилетнего периода реформ.

В то же время новейшая история продемонстрировала и прямо противоположные результаты. В частности, в Чехии на этапе перехода к рыночной экономике уровень безработицы: к концу 1993 г. составил лишь 4%. В основе этого позитивного явления лежал целый комплекс продуманных мер: создание миллиона частных предприятий, массовый уход на пенсию, активная политика занятости, проводимая органами по труду, а также сохранение неоправданно большого штата служащих на государственных предприятиях и относительно слабое применение на практике закона о банкротстве.

☞ Сравните процесс реформирования экономики России с аналогичными процессами в странах Балтии, в Польше, Чехии, Китае. Почему им удается то, что не удается нам? На основе приведенного материала назовите факторы, которые помешали России достичь тех же результатов в 90 – е гг. Чем вы можете объяснить тот факт, что на отдачу от либерализации в Польше, Чехии ушло 2-3 года, у нас – 8-9 лет?

Задачи и упражнения по теме:

«Социальная структура общества. Социальная стратификация»

1. Социологи отмечают, что в обществе существует огромное количество социальных групп: малые и большие, агрессивные и мирные, устойчивый и неустойчивые, принудительные и свободные, антагонистические и неантагонистические, простые и сложные, группы, основанные только на личных и формальных связях, и т.п.

☞ Как определить социальный вес каждой из них? На что необходимо обратить внимание в первую очередь при этом анализе?

2. Общественная организация любой группы — это система образцов поведения, норм, общественных ролей, средств общественного контроля, которые обеспечивают сотрудничество ее членов, приспособлявая их стремления и действия во время удовлетворения потребностей, решения проблем и конфликтов, возникающих в процессе совместной жизни.

☞ Равнозначен ли термин "общественная организация группы", употребляемый в этом тексте, термину "социальная структура группы"? Попробуйте упростить это несколько громоздкое определение.

3. Гениальный У. Шекспир писал:

*«Весь мир – театр,
в нем женщины, мужчины – все актеры.
У них свои есть выходы, уходы.
И каждый не одну играет роль».*

☞ Подумайте, какие социальные роли играете вы в жизненном театре? Подумайте, какие роли вы сыграли в течение сегодняшнего дня?

4. Основными классами рабовладельческого общества, как известно, были рабовладельцы и рабы. Однако как класс рабовладельцев, так и рабов был не однороден, а состоял из разных социальных слоев. Между рабовладельцами и рабами также существовали промежуточные социальные группы.

☞ Сравните в указанном плане рабовладельческое общество на различных этапах его развития. Начертите кривую роста (или падения) промежуточных социальных слоев.

5. Сельское хозяйство как отрасль общественного производства существует со времен первобытного общества.

☞ Было ли крестьянство классом на всем протяжении развития общества, начиная с рабовладельческого?

6. Крестьяне античной Греции были свободными. В эпоху феодализма крепостные являлись собственностью феодалов, при капитализме - частные собственники, при социализме их судьба связана с кооперативной собственностью. На протяжении веков изменялось место крестьянства в системе производства, отношение к средствам производства, изменялась их роль, которую они играли в общественной организации труда, а также доля и формы получения дохода. Менялись и другие социальные характеристики крестьянства: мера свободы перехода в другие социальные слои, культурно-бытовые характеристики и т. д.

☞ Вправе ли мы к таким отличным друг от друга социальным группам применять один и тот же термин "крестьянство"?

7. Верно ли, что сословия - это классы феодального общества?

☞ Дайте обоснованный ответ на данный вопрос.

8. Дворянство, духовенство, мещанство, крестьянство - основные сословия феодального общества. Они занимали в нем различное социальное положение, имели неодинаковое политическое влияние, отличались по характеру и степени образованности, по привычкам и другим признакам.

☞ Что за принцип лежал в основе выделения этих важных для понимания социальной структуры феодального общества групп людей? Какие социальные слои пропущены в этом списке?

9. Какие выводы следуют из того факта, что господствующие классы владели основными средствами производства:

Они могли:

1. В значительной мере определять условия труда основного подчиненного класса.
2. Оказывать решающее значение на государственную власть, на ее политический курс.
3. Жить в лучших условиях, чем другие классы.
4. Широко пользоваться достижениями культуры.

☞ Продолжите эти возможности.

10. Общественные классы проходят сложный путь развития, превращаясь из объекта исторического процесса в активно, сознательно действующего субъекта. Из "классов в себе" они превращаются в "класс для себя".

☞ Раскройте содержание понятий "класс в себе" и "класс для себя". При каких условиях и по каким причинам происходит превращение из "класса в себе" в "класс для себя"?

11. Американский социолог Б. Барбер, анализируя социальную структуру современного западного общества, отмечает: *«Есть один хороший способ составить представление о структуре социальной стратификации западного общества — это рассмотреть ее динамические процессы и типы ее перемен... Первым среди ряда равнозначных измерений стратификации, которые мы собираемся рассмотреть, является престиж профессий... Второе измерение стратификационной структуры состоит в ранжировании по степени власти и могущества... Третье измерение стратификационной структуры составляет доход или богатство... Четвертое измерение стратификационной структуры — образование или знание... Религиозная или ритуальная чистота представляет собой пятое измерение стратификационной структуры... Ранжирование по родственным и этическим группам составляет последнее наше измерение стратификационной структуры».*

☞ *Согласны ли Вы с тем, что социальная стратификация — это многомерное изображение общества*

12. Маргиналами называют не тех, кто живет за рамками общества, а тех, кто имеет неопределенное социальное положение. Подросток еще не взрослый, но уже не ребенок, он почти не школьник, но еще не рабочий или студент. Родители с каждым днем отдаляются все больше, а своя семья — когда еще она будет и будет ли вообще?

☞ *Можно ли на этом основании считать подростка маргиналом?*

13. Существуют различные мнения о причинах бедности. Одно из них: люди беднеют, потому что не хотят работать, ничего не делают, чтобы изменить свое положение, опускают руки.

Другие думают иначе: бедность – это состояние, в которое человек попадает в силу объективных причин: в периоды кризисов, войн, а также в результате болезней, несчастных случаев.

☞ Так кто же больше виноват в бедности конкретного человека: общество, стечение обстоятельств или он сам? Свое мнение аргументируйте.

Задачи и упражнения по теме:

«Политика и общество»

1. В 30-е годы в нашей стране руководители государства очень активно вмешивались в развитие культуры. Как известно, сам И.В. Сталин посещал многие театральные премьеры, читал новинки литературы, без его одобрения не выходил на экраны ни один кинофильм. Центральные органы компартии неоднократно обсуждали вопросы развития культуры, издавали множество постановлений о развитии литературы и искусства.

☞ Оцените, как отразилось политическое руководство на развитии отечественной культуры? Может ли и должно ли нынешнее руководство страны взять на вооружение этот опыт?

2. *В чем должно проявляться воздействие политики на культуру?*

Найдите правильные варианты ответов:

1. в составлении творческих планов деятелей культуры;
2. в приоритетном финансировании развития культуры;
3. в определении тематики и стиля произведений литературы и искусства;
4. в разработке стратегии развития образования;
5. в обеспечении доступа к духовным ценностям всем желающим;
6. в контроле за средствами массовой информации;
7. в разработке программ сохранения национального культурного наследия;
8. в отборе произведений литературы и искусства для массового читателя и зрителя;
9. в определении наиболее талантливых художников, писателей, певцов и т. д.

10. в отборе и поддержке «звезд» и формировании творческой элиты.

3. Сравните две точки зрения по вопросу о соотношении целей и средств в политике:

1. *«Цель оправдывает средства».*

Н. Макиавелли

2. *«Цель уходит в отдаленную даль, средства же остаются непосредственной реальностью... Когда применяют злые, противоположные целям средства, то до цели никогда не доходят, все заменяют средствами и о целях забывают, или они превращаются в чистую риторику... Цель имеет смысл лишь в том случае, если ее начать осуществлять сейчас же, тут».*

Н. Бердяев

☞ *Проанализируйте на конкретных примерах соотношение морально-этических категорий и рационально - прагматического в политике. Можно ли вообще однозначно ответить на вопрос о соотношении целей и средств в политике?*

4. *Прокомментируйте данные утверждения:*

1. *«В политике морали нет, а есть только целесообразность».*

В. И. Ленин

2. *«В политике я не признаю никаких моральных законов».*

А. Гитлер

3. *«Есть человек – есть проблема. Нет человека – нет проблемы».*

И. Сталин

5. Ниже приведены три различные точки зрения на соотношение политики и морали:

1. *«Политика и мораль – вещи несовместимые. В политике нет и не может быть места для морали. Ведь всем известно, что политика – дело грязное».*
 2. *«Мораль существует в политике, но это другая, особая мораль. Иными словами существует особая профессиональная этика, которая человеку несведущему может показаться не соответствующей общепринятым в обществе моральным нормам».*
 3. *«Сама по себе политика не может быть аморальной. Она становится таковой, если её вершат аморальные люди. В самой же политике нет ничего безнравственного».*
- ☞ *Какая из этих позиций Вам ближе всего? Продумайте аргументы в защиту выбранной Вами точки зрения. Поразмышляйте о том, почему взаимоотношения политики и морали столь сложны? Почему так часто политиков обвиняют в аморализме*

**Задачи и упражнения по теме:
«Наука и культура. Культура и образование».**

1. К наиболее распространенным интерпретациям цели образования относятся следующие:

<i>Образование - это подготовка</i>	<i>Образование – это усвоение достижений культуры</i>
Образование – это путь к приобретению тех навыков, которые нужны непосредственно на будущем рабочем месте. Ничего лишнего только самое необходимое.	Образование – это максимально действенное включение человека в культуру человечества как одного целого. Подготовка нужна, но ее смысл состоит во всестороннем культивировании таких ценностей, как истина, добро, красота, творчество, свобода и ответственность.

☞ Подумайте, какая из предложенных концепций наиболее полно раскрывает цель образования в современном мире?

2. ***Сопоставьте определения:***

«образование – это ответственность»;

«образование – это передача знаний»;

«образование – это подготовка к практике жизни».

☞ Какие достоинства и недостатки Вы видите в каждом из трех приведенных определений?

3. Видный русский педагог С. И. Гессен характеризовал образование человека как *«путешествие в стране духа, в мире человеческой культуры, в течение которого деятельность человека приобретает все более характер творческого признания, а круг его общения последовательно расширяется,*

вбирая в себя... не только все нынешнее поколение в его настоящей творческой борьбе, но и прошлое и даже будущее человечества».

☞ Выскажите свое отношение к этому определению образования. Какова роль эстетической деятельности в этом «путешествии», в становлении личности?

4. Из приведенных суждений выберите близкие Вам по смыслу. В чем, по Вашему мнению, проявляется эта близость? Чем суждения отличаются друг от друга?

1. *«Образование не дает ростков в душе, если оно не проникает до значительной глубины».*

Протагор

2. *«Человек, обученный основательно, есть дерево, имеющее свой собственный корень, питающее себя собственным соком и поэтому постоянно (сильнее и сильнее со дня на день) растущее, зеленеющее, цветущее, приносящее плоды».*

Я.А. Коменский

3. *«Только тот постигал истину, кто внимательно изучал природу, людей и самого себя».*

Н.И. Пирогов

5. Философ В. А. Канке главу «Философия образования» в учебнике «Основы философии» заканчивает следующими выводами:

- ◆ *Цель образования – максимально развить человеческие качества.*
- ◆ *Вершина человечности – единство истины, красоты и добра.*
- ◆ *Творчество – необходимая черта образования.*
- ◆ *Образование – это счастливый удел человека, на каком бы этапе своей сознательной жизни он не находился.*
- ◆ *Образование в его наиболее концентрированном виде есть философия.*

♦ *Образование – это реализация ответственности человека».*

☞ *Аргументированно прокомментируйте каждое положение. Проанализируйте, как взаимосвязаны между собой эти положения. Что бы Вы сами добавили к этим выводам?*

6. Вы являетесь свидетелем дискуссии своих сверстников на тему "Нужно ли каждому человеку нашей страны образование?". Мнения участников свелись к двум основным позициям.

Одни из участников дискуссии полагают, что в получении хорошего образования граждан заинтересовано, прежде всего, само российское общество, а не каждый человек, что именно общество нуждается в высоких профессионалах своего дела, способных обеспечить общественный прогресс и процветание. Вот почему получение хорошего, качественного образования должна стать одной из приоритетных и для общества, и для государства.

7. Известный немецкий поэт И.В. Гете, размышляя об образовании, как важнейшей составляющей духовной жизни человека и общества, пришел к следующему заключению: *«Те, у кого мы учимся, правильно называются нашими учителями, но не всякий, кто учит нас, заслуживает это имя».*

☞ *Какой смысл вложил поэт в слово «учитель»? А Вы в своей жизни уже встретили настоящего учителя или эта встреча еще впереди?*

8. Как Вы понимаете смысл высказывания президента Гарвардского университета Д. Бока: *«Если вы считаете, что образование слишком дорого, попробуйте почем невежество».*

☞ *Как Вы считаете, а можно на самом деле определить во что обходится невежество обществу, отдельной личности?*

Дискуссия.

Частная собственность: «за» и «против»

Учащиеся класса добровольно делятся на две подгруппы.

Первая (А) подбирает материал, чтобы аргументировано отстаивать необходимость института частной собственности как важнейшего условия необратимости экономических и политических преобразований в стране, становления гражданского общества в России;

вторая (Б) – подбирает материал, чтобы с его помощью обосновать ограниченность частной собственности по сравнению с общенародной, а также на конкретных примерах показать негативные последствия для населения России, которые возникли в связи с утверждением частной собственности.

Аргументы и доводы обеих сторон приводятся в форме диалога.

А. Частная собственность - естественное чувство. Она соответствует природе человека. Она удовлетворяет естественное право человека на самостоятельность, творчество, их деятельность приобретает экономически целесообразный характер, они начинают производить только то, что им выгодно.

Б. Частная собственность разъединяет людей, порождает эгоизм, индивидуализм. Даже, если частная собственность и приносит пользу – то только для собственника, а не для общества. Люди становятся жадными, порочными.

А. В какой-то мере разъединяя людей, частная собственность выступает материальной основой независимости человека от государства. Индивидуализм предполагает установку на самореализацию, сотрудничество, а значит частная собственность цементирует

общество. Она воспитывает любовь к родному очагу, закрепляет оседлость.

Б. Частная собственность приводит к тому, что человек из цели развития превращается в его средство. Все подчинено бесчеловечным законам рынка.

А. *Отчужденность людей возможна. Но в гражданском обществе существуют нормы, ограничивающие стихию рынка. Только частная собственность может быть гарантией прав человека.*

Б. Частная собственность порождает неравенство. Поэтому общество, где господствует частная собственность, антидемократично, антинародно. Равенство в бедности достойнее имущественного неравенства.

А. *Справедливость и уравнительность – это не одно и то же. Равенство – следствие богатства общества, а не наоборот. Богатым же общество может сделать только частная собственность, ведь она побуждает к труду, развязывает хозяйственную инициативу и изобретательность. Только богатый человек делает общество богатым.*

Б. При господстве частной собственности выигрывает оборотистый делец, хищник, а не честный труженик. Царит «закон джунглей». Конкуренция – борьба хищников.

А. *Ключевые фигуры рынка – предприниматель, коммерсант. Но рынок требует честности, доверия. Конкурентная борьба – суровая борьба, но борьба по правилам (контроль государства, общественное мнение). Чувство собственности воспитывает правосознание, разделяет «твое» и «мое. Необходимо осознать, что собственность сама по себе не несет никакого зла или добра. Ее функция одна – помочь человеку обеспечить производство необходимых средств к существованию, наладить разумное хозяйство, гарантировать будущее благосостояние. Мораль и дух всему этому прививает только сам человек. Вот почему нам так нужны благородные и умные предприниматели.*

Б. Английский социалист-утопист Роберт Оуэн, характеризуя институт частной собственности, утверждал: *«Частная собственность была и есть причина бесчисленных преступлений и бедствий, испытываемых человеком, и он должен приветствовать наступление эры, когда научные успехи и знакомство со способами формирования у всех людей совершенного характера сделает продолжение борьбы за личное обогащение не только излишним, но и весьма вредным для всех; она причиняет неисчислимый вред низшим, средним и высшим классам. Владение частной собственностью ведет к тому, что ее владельцы становятся невежественно эгоистичными, причем этот эгоизм обычно пропорционален в своих размерах величине собственности.*

... Сейчас она представляет единственную причину бедности со всеми вызываемыми ее по всему свету бесчисленными преступлениями и горем; в принципе она столь же несправедлива, как неразумна на практике».

После обмена мнениями участниками игры преподаватель предлагает сконцентрировать обсуждение на следующих вопросах:

1. Какая из сторон, на ваш взгляд, была более убедительной в отстаивании своих взглядов?
2. Подумайте, а какие дополнительные аргументы могли бы привести вы в защиту или осуждение частной собственности? Р. Оуэн видел в частной собственности «единственную причину бедности», преступлений и горя. Согласны ли вы с ним?
3. Как связаны между собой, по вашему мнению, частная собственность и нравственное совершенство человека, частная собственность и свобода?
4. Почему проблема частной собственности, с одной стороны, так актуальна для российского общества, а, с другой стороны, как никакая другая раскалывает его?

Дискуссия: «Права человека»

Класс разбивается на три подгруппы, каждая из которых готовит свою проблему. Внутри подгруппы ее участники сами определяют, кто будет оппонировать друг другу. После выступления участники выслушивают вопросы, отвечают на них и предлагают обменяться мнениями по предложенным вопросам.

Проблема 1. Фундаментальнейшим правом человека является право на жизнь. Однако во многих современных странах сохраняется смертная казнь. Отношение к ней неоднозначно, существующие крайние позиции можно представить в виде дискуссии двух людей:

А: «Право на жизнь — это естественное, прирожденное, неотъемлемое право каждого человека. Отнюдь не государство дает человеку жизнь. Так почему же оно присваивает себе право лишать в некоторых случаях человека жизни? Государство не должно распоряжаться тем, что им самим не дано. Лишая человека жизни, не уподобляется ли в этом случае государство убийце? Смертная казнь — это по сути дела то же убийство, только официально разрешенное законом, т. е. легализованное убийство. Поэтому смертная казнь в правовом государстве должна быть отменена».

Б: *«Я согласен с тем, что право на жизнь носит фундаментальный характер. Я также согласен с тем, что права человека должны быть гарантированы государством. Однако смертная казнь применяется к тем лицам, которые сами нарушили права других людей. Совершая тяжкое преступление, человек тем самым ставит себя вне закона, он оказывается за гранью общества, морали, нравственности. Следовательно, к нему неприменимы права человека. Преступление против жизни других людей должно караться самыми жестокими методами, вплоть до смертной*

казни. Смертная казнь человека, совершившего тяжелое преступление против жизни другого, — это восстановление справедливости и гарантия от подобных преступлений в дальнейшем».

А: «Прежде всего, я хочу заметить по поводу Вашего последнего тезиса о гарантиях против подобных преступлений. В странах, где по-прежнему существует и применяется смертная казнь, тяжелых преступлений против жизни, чести и достоинства человека совершается не меньше, чем в странах, где смертная казнь отменена. Теперь по поводу справедливости: возмездие — это еще не справедливость. Целью наказания является исправление осужденного, а возмездие, кара — это всего лишь средство достижения этой цели. Осуждая человека на смертную казнь, судья считает, что преступника уже нельзя исправить. Но в таком случае необходимо убивать и невменяемых маньяков, которые совершают ужасные преступления и не подлежат излечению. Тем не менее, общество освобождает их от уголовной ответственности и начинает лечить. Где же логика?»

Вводя смертную казнь, государство само преступает через права человека. Если сегодня государство не гарантирует право на жизнь, пусть даже самому отпетому преступнику, то завтра оно не гарантирует это право добропорядочному, законопослушному гражданину. К тому же, скажем прямо, следствие и правосудие иногда допускают ошибки. Известны случаи, когда по ошибке к смертной казни приговаривались лица, впоследствии оказавшиеся невиновными в совершении тяжких преступлений. Поэтому я делаю вывод, что государство во имя прав человека должно отказаться от смертной казни, заменив ее, скажем, пожизненным заключением».

Б: «Интересно получается. Смертную казнь Вы предлагаете отменить ради соблюдения прав человека. А пожизненное заключение разве не нарушает право человека на свободу? В конечном итоге, не кажется ли вам, что вы предлагаете заменить одно нарушение прав человека со

стороны государства (смертную казнь) другим (пожизненным заключением)? А если, следуя Вашей логике, государство не должно нарушать права человека, то нужно вообще отменить всю пенитенциарную систему. К чему же мы тогда, в итоге, придем?»

А. «У лиц, приводящих приговор в исполнение, государство воспитывает те самые свойства личности, за которые лишает жизни преступника, т. е. делает из них убийц. Зачем это нужно обществу? Почему, наконец, государство не пожалеет людей, приводящих приговор в исполнение?»

Б. «Вот этот аргумент не выдерживает никакой критике. Всем присутствующим здесь известно, что государство имеет право на применение насилия. Приказ заставляет солдата идти на смерть и сеять смерть, милиционер имеет право на применение оружия, если кто-то покушается на общественную безопасность или он должен защищать собственную жизнь. Будем считать, что исполнители приговоров также обеспечивают общественную безопасность»

1. Включитесь в предполагаемую дискуссию. Выскажите свое мнение. С чем Вы согласны, а с чем — нет?
2. Можете ли Вы, в свою очередь, добавить что-либо к этим аргументам?
3. Что же такое смертная казнь: вид расправы более сильных над менее сильными или это выражение «высшего гуманизма?»
4. Согласны ли вы с тем, что проблема смертной казни для любого общества – это не столько правовая, сколько нравственная проблема?

Проблема 2. В конце 80-х гг. в связи с правом на жизнь достаточно неожиданно и остро встал вопрос о том, имеет ли человек право на жизнь.

Прецедент А.: Тяжело и неизлечимо больная женщина 65 лет, переносящая невыносимые страдания, в здравом уме и твердой памяти, обращается к врачу с просьбой облегчить ее страдания и навсегда обрести покой.

Прецедент Б.: Приговоренный к пожизненному заключению за тяжкие преступления человек обращается в судебные инстанции с апелляцией об изменении приговора и замене пожизненного заключения смертной казнью.

1. Имеет ли право врач удовлетворить просьбу своей пациентки?
2. Имеет ли право суд пересмотреть свое решение и удовлетворить апелляцию лица, пожизненно лишённого свободы?
3. Как вы считаете, имеет ли каждый человек право на жизнь?

Проблема 3. В перечне прав человека в особую группу выделяются социально - экономические права. Однако их трактовка неоднозначна. Согласно одной точке зрения, государство должно нести ответственность за осуществление этих прав. Суть другой в том, что государство лишь обозначает эти права, а ответственность за их реализацию несет сам человек. Поясним эти положения на примере дискуссии о праве на труд.

А: «Я считаю, что правовое государство должно обеспечить полную занятость, гарантировать каждому индивиду работу в соответствии с определенной профессией и ее достойное вознаграждение. В противном случае государство не может считаться правовым».

Б: «В условиях рыночной экономики стремление государства к обеспечению всеобщей занятости на практике означает финансирование убыточных предприятий, значительные финансовые расходы, которые неизбежно ведут к инфляции. Поэтому, провозглашая право на труд, государство не обязано стремиться к его осуществлению и обеспечивать каждого человека работой. Оно лишь гарантирует индивиду, что никто не может принудить его к подневольному труду либо запретить заниматься профессиональной деятельностью, если она не нарушает общественную безопасность и права других».

А: «Можно ли в таком случае утверждать, исходя из Ваших рассуждений, что безработица не является нарушением прав человека на труд?»

Б: «Правовое государство не может предотвратить безработицы, но оно должно обеспечить индивиду пособие по безработице, по мере возможности помочь получить ему новую, нужную для общества профессию, трудоустроиться. Государство не может брать на себя ответственность за судьбу человека. Поэтому отдельный трудоспособный гражданин должен сам проявлять активность, инициативу и предприимчивость, самостоятельно заботиться о реализации своего права на труд».

- 1. Какая из предложенных двух трактовок социально-экономических прав кажется Вам более корректной?*
- 2. Как, в свете избранной вами точки зрения, можно трактовать право на образование, на отдых и др.?*
- 3. Какая из предложенных трактовок, на ваш взгляд, наиболее оптимальна для современной России?*

Система заданий по теме: «Социальный статус личности»

Задание: укажите, какому понятию слева соответствует приведенное справа определение, указав нужный номер

<i>Понятие</i>	<i>№</i>	<i>Содержание</i>
1. Статус		1. Статус, в котором человек рожден или который назначается ему по прошествии времени.
2. Социальная роль		2. Социальное положение человека в обществе
3. Главный статус		3. Несовпадение рангов статусов либо противоречие прав и обязанностей
4. Социальный статус		4. Совокупность всех статусов данного индивида
5. Личный статус		5. Положение человека, которое он автоматически занимает как представитель большой социальной группы
6. Статусный набор		6. Место статуса в иерархии
7. Приписываемый статус		7. Наиболее характерный для индивида статус, по которому его выделяют окружающие или с которым они отождествляют его
8. Достигаемый статус		8. Совокупность ролей, соответствующих данному статусу.
9. Ранг		9. Статус, который человек получает благодаря и собственным усилиям, желанию, свободному выбору либо благодаря удаче и везению
10. Ролевая система		10. Положение, которое человек занимает в малой или первичной группе в зависимости от того, как он оценивается по своим индивидуальным качествам
11. Несовпадение статусов		11. Функциональная связь статусов и ролей на основе специализации и кооперации труда
12. Общественное разделение труда		12. Совокупность ролей, соответствующих данному статусу

Задание: Ответьте «да» или «нет» на поставленные вопросы.

Вопросы	да	нет
1. Один человек имеет много статусов?		
2. Пол, раса – это достигаемый статус?		
3. Один статус включает только одну роль?		
4. Социальная роль – это модель поведения, ориентированная на данный статус?		
5. Социальный набор включает не все, а только часть статусов, связанных с главным статусом?		
6. Статус «безработный» и «домохозяйка» относятся к профессиональной сфере?		
7. Социальная роль – модель поведения, ориентированная на данный статус?		
8. Роль – это место в социальной иерархии статусов?		

Задание: Ответьте «да» или «нет» на данные суждения

Суждение	Да	Нет
1. Слово «статус» пришло в социологию из греческого языка.		
2. Социальная структура — анатомический скелет общества		
3. Статусы и роли – пустые ячейки социальной структуры.		
4. Общественное разделение труда — производное от статусов и ролей.		
5. Права и обязанности - элементы общественного разделения труда.		
6. Обязанности свидетельствуют о том, что исполнитель данной роли или носитель данного статуса должен делать по отношению к другим исполнителям или носителям.		
6. Права говорят о том, что человек может позволить себе или допустить в отношении других людей.		
7. Статус рабовладельца в древнем мире предполагал только обязанности и не содержал почти никаких прав.		
8. От того, как расположены права и обязанности в социальной структуре, зависит уровень развития общества.		

9. Любой человек занимает только одну позицию, хотя участвует во множестве групп и организаций.		
10. Для женщин главным чаще всего оказывается статус домохозяйки, а для мужчин статус, связанный с основным местом работы или занятием.		
11. Для научной интеллигенции главным часто оказывается не место работы или род занятия, а ученая степень, а для менеджеров — должность или иерархический ранг.		
12. Социальный статус играет главенствующую роль среди знакомых, а личный - среди незнакомых людей.		
13. Функцию статусных символов выполняют также жилье, язык, жесты, манеры поведения		

Задание: Соотнесите понятия и определения

<i>Понятие</i>		<i>Его определение</i>
1. Социальная мобильность		1. Совокупность расположенных в вертикальном порядке социальных слоев
2. Вертикальная мобильность		2. Движение вверх, социальное восхождение
3. Горизонтальная мобильность		3. Перемещение из одних социальных слоев в другие;
4. Маргиналы		4. Социальный слой с примерно одинаковым уровнем жизнеобеспечения
5. Социальная стратификация		5. Личности и группы, находящиеся за рамками характерных для данного общества основных структурных подразделений или господствующих норм и традиций;
6. Социальная группа		6. Движение вниз по иерархической лестнице социального успеха
7. Восходящая мобильность		7. Социальная группа (страта), членством в которой человек обязан исключительно своим рождением
8. Нисходящая мобильность		8. Социальная группа, принадлежность к которой определяется экономическим положением её членов

9. Сословие	9. Социальные перемещения, не связанные с изменением социального статуса;
10. Страта	10. Общество, где социальные перемещения из низших страт в высшие либо полностью запрещены, либо существенно ограничены
11. Закрытое общество	11. Социальная группа, обладающая закрепленными обычаями или юридическим законом и передаваемыми по наследству правами и обязанностями
12. Открытое общество	12. Социальные перемещения, связанные с изменением социального статуса
13. Класс	13. Любая совокупность людей, выделенных по социально значимым критериям (пол, возраст, национальность, раса, место жительства, профессия, доход, власть, образование и т. д.)
14. Каста	14. Общество, где перемещения из одной страты в другую никак официально не ограничены