

Вовлечение молодых педагогов в лаборатории и творческие группы демонстрирует всем участникам образовательного процесса заинтересованность системы образования в новых идеях и креативном подходе к организации воспитательного процесса. Возможность проявить свои таланты и реализовать интересные проекты становится одним из привлекательных моментов в профессиональной педагогической деятельности. Во многих образовательных организациях существует и оформлена нормативными актами такая разновидность индивидуальной работы с молодыми специалистами, как наставничество. Обращение к учителю, обладающему глубокими знаниями и значительными достижениями, в частности в области методики воспитания, выступает одной из составляющих психологического комфорта в период начала работы в педагогическом коллективе и особенно в чутко оценивающем обществе детей. Желание молодого педагога совершенствовать свои педагогические умения служит образцом правильно выбранной специальности во время профессионального самоопределения учащихся.

Одобрение и поддержка работы как наставников, так и начинающих учителей, как правило, организованы в форме методических мероприятий, таких как: круглые столы, практикумы, семинары и педагогические мастерские, а также включением в работу профессиональных сообществ и конкурсного движения. Меры морального стимулирования включают награждение грамотами, благодарственными письмами, привлечение к принятию решений по управлению образовательной организацией, многократное признание в отчётах организации эффективности труда, персональные поздравления и ценные подарки, содействие в удовлетворении культурных потребностей. Для материального поощрения муниципальными организациями Мурманской области оформляется ходатайство перед администрацией учреждения о премировании работника, а для педагогов-наставников предусмотрена доплата 5-15% за качественно организованную подготовку к занятиям подопечного педагогического работника и проведённые практические семинары.

Становится популярным среди опытных педагогов общение с молодёжью в рамках педагогической мастерской, реализующей информационную и обучающую функции. Задачей этой методической работы является конструирование и апробация технологий воспитания и содействие повышению квалификации начинающих коллег. Как правило, основными вариантами осуществления работы становятся практикумы, информационные семинары, открытые занятия, творческие дела и массовые мероприятия, поэтому результаты могут оформляться в сборники творческих работ и методические комплекты из положений, сценариев и иного методического и дидактического материала, который используется в качестве примеров. Нужно отметить, что несмотря на правильность и красочность оформления апробированных разработок, только живое общение с опытным наставником способно качественно повысить уровень труда начинающего учителя.

Уважительное отношение к педагогам, демонстрируемое в ходе подготовки и проведения воспитательных мероприятий, предопределяет позицию подрастающего поколения к профессиональной педагогической деятельности как к достойной специальности, позволяющей реализовывать оригинальные идеи.

#### *Библиографический список*

1. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – М. : Педагогика, 1989. – 122 с.
2. Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях // Официальный портал Минобрнауки РФ [Электронный ресурс]. – URL: [минобрнауки.рф/новости/3405/файл/2222/13.05.23-воспитание.pdf](http://минобрнауки.рф/новости/3405/файл/2222/13.05.23-воспитание.pdf) (дата обращения 05.09.2014).

***И.С. Нечитайло, канд. социол. наук, доцент***

*Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»  
г. Харьков, Украина*

### **Педагогическое воздействие и коды неравенства**

С точки зрения социологии и здравого смысла, социальное неравенство нельзя расценивать как патологию. Все мы разные, у каждого из нас «свои» притязания, требования к себе и к жизни, ожидания и планы на будущее. От этих притязаний, требований и прочего во многом зависит наша реальная и перспективная позиция в иерархии социального пространства, а поскольку они отличаются, то и позиции, которые мы занимаем или будем занимать, не могут и не должны быть равными, одинаковыми. И это – нормально. Проблема не в существовании социального неравенства как такового. Про-

блема в его несправедливости. Социальная справедливость – один из основных общечеловеческих социальных идеалов. Реализация принципа социальной справедливости означает, что в обществе осуществляется справедливое распределение деятельности (труда); социальных благ (прав, возможностей, власти, вознаграждений, признания), уровня и качества жизни; информации и культурных ценностей [4, с. 175]. С учетом того, что социальная справедливость – некий идеал, а идеал, как известно, недостижим, некоторые ученые и особенно люди, не имеющие к науке никакого отношения, убеждены, что идея социальной справедливости является не менее утопичной, чем идея полного социального равенства. Однако к идеалу можно и нужно стремиться. Социальная несправедливость может корениться, во-первых, в фундаментальных принципах, а во-вторых, в том, как они воплощаются в жизнь. Например, во времена рабовладельческого строя несправедливым был сам принцип устройства общества. В наше время, когда большинство стран мира стало на демократический путь развития и открыто заявляет о равенстве возможностей, свободе самореализации абсолютно для каждого своего гражданина, социальная несправедливость, как правило, проявляется в извращении и искажении (умышленном или неумышленном) способов реализации в жизнь всех этих, казалось бы, весьма справедливых и гуманных демократических принципов. И если социальная структура и социальные институты создают только видимость возможности социальной мобильности (обещанной для всех и для каждого), то вряд ли можно говорить о справедливости неравенства, а вместе с тем и о возможности развития и приращения человеческого потенциала в тех масштабах, которые необходимы для развития всего общества.

Всегда считалось, что роль «борца» с такой несправедливостью, «уравнителя» шансов на продвижение вверх по социальной иерархии выходцев из разных социальных слоев, даже самых низших, призван играть институт образования. Однако современные ученые утверждают, что образование не справляется с этой ролью. Оно не только воспроизводит социальное неравенство, но и закрепляет его, способствует углублению социальной поляризации. Многие социологи и антропологи, преимущественно зарубежные (Б. Бернстайн, А. Садовник, Дж. Таф, И. Шор и др.) [1; 5; 6; 7], убеждены, что корень этих проблем находится достаточно глубоко – на уровне дошкольного образования. Современная западная социология располагает довольно убедительными, полученными эмпирическим путем фактами, подтверждающими, что еще до начала обучения в школе (т.е. приблизительно в возрасте 5–6 лет) у детей разного социального происхождения наблюдаются существенные разрывы в уровне когнитивного развития и речевых (лексических) навыков, как и готовности к учебе в целом. В зарубежной социологической мысли сторонников этой идеи сегодня настолько много, что вполне можно вести речь о зарождении новой парадигмы воспроизводства социального неравенства и стратификации через образование, в объективе которой находится этап первичной социализации и дети дошкольного возраста.

Результаты исследований, проведенных представителями западной социологии, в частности, Б. Бернстайном и его последователями, подтверждают, что через совокупность навыков, «манипуляцию» терминами, используемыми в семье агентами первичной социализации, происходит усвоение логических диспозиций (когнитивных кодов), которые в разных социальных группах могут быть более или менее символически проработанными (сложными и простыми). В образовании транслируются, как правило, сложные коды, поэтому разные типы биографии обеспечивают неравные шансы на успех в образовании у выходцев из разных социальных слоев, социально-классовых групп. Такая специфика системы образования закладывает основания социальной дифференциации и воспроизводства социального неравенства посредством образования, давая «зеленый свет» выходцам из одних социальных групп и ставя труднопреодолимый барьер перед другими, ограничивая социальную мобильность, препятствуя достижению более высоких позиций в социальном пространстве [1, с. 108]. Сложные когнитивные коды детей – выходцев из средних и выше средних слоев общества, чьи родители имеют высшее образование и занимаются преимущественно умственным (интеллектуальным) трудом, в совокупности составляют мощный (когнитивный) ресурс, способствующий быстрой адаптации к требованиям и условиям, достижению успеха в образовании. Успех в образовании, в свою очередь, служит основанием для дальнейшего продвижения по социальной вертикали. Простой (или ограниченный) код детей – выходцев из низших слоев общества ограничивает их образовательные, а затем и социальные возможности и перспективы.

Несмотря на убедительность выводов, сделанных зарубежными исследователями, следует признать, что эти выводы нельзя «без оглядки» экстраполировать на наше общество. В связи с этим, мы провели собственное исследование «кодов неравенства» в образовании. Исследование проводилось в г. Харькове: n1 = 402 (дети 5–6 лет); из них 204 – школьники первых классов; 98 – воспитанники подготовительных групп детских комбинатов; n2 = 16, из них 13 – учителя младших классов, 3 – воспи-

татели-методисты. Выборка простая, случайная, репрезентативная для генеральной совокупности N=75000 (количество детей 5–6 лет в г. Харькове в 2013 г., согласно актуальным статистическим данным). Точность выборки – 96-97%%, погрешность – 5%.

Следует отметить, что в специальной научной литературе нам не удалось найти более-менее подробного описания процедуры проведения подобных исследований. Было известно лишь то, что поскольку объектом исследования выступают дети 5–6 лет, в качестве основного метода исследования использовалось тестирование, в частности, тест группировки картинок. Учитывая такой информационный вакуум, со всеми спорными вопросами пришлось разбираться самостоятельно и сначала провести пилотажное исследование для того, чтобы проверить на надежность исследовательский метод, выработать методологию. Результаты этого исследования освещены в ряде наших публикаций [2; 3].

После того, как проверка была осуществлена, мы развернули полномасштабный проект под названием «Образование и коды неравенства». Основная цель проекта заключалась в определении роли когнитивного ресурса (в частности его базовых элементов – когнитивных кодов) как латентного «медиатора» (посредника) процессов воспроизводства и закрепления социального неравенства. Задачи исследования состояли в следующем:

- подтвердить/опровергнуть вывод, сделанный по итогам пилотажного исследования, о дифференциации когнитивных и речевых кодов детей 5–6-ти лет по степени сложности и развитости – на простые и сложные, развитые и ограниченные;

- выявить наличие/отсутствие связи между степенью развитости кодов и социальным происхождением испытуемых (определяемым по признакам социально-профессиональной принадлежности и образования родителей);

- определить роль образования в развитии когнитивного ресурса (представленного когнитивными кодами).

Согласно задачам исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

- а) степень сложности когнитивных и развитости речевых кодов у детей (как их носителей) коррелирует с родом и видом профессиональной деятельности, а также уровнем образования их родителей;

- б) с учетом того, что коды не являются ригидными, а могут усложняться и развиваться, ведущим фактором торможения/интенсификации процессов усложнения и развития является специфика вторичного педагогического труда, в частности, степень его авторитарности/демократичности.

Процедура проверки выдвинутых нами гипотез требовала комплексного использования сразу нескольких методов:

- 1) тестирования (тест группировки картинок) детей 5–6 лет (n1=402);

- 2) анкетирования или полуформализованного интервью с педагогами (n2=16);

- 3) глубинных групповых интервью с этими же педагогами.

В качестве тестового материала мы использовали карточки Г. Домана, а именно 4 комплекта карточек по 10 штук, каждый из которых включал группу однопорядковых изображений (дикие животные, домашние животные, овощи, фрукты). Опыт применения теста группировки картинок свидетельствует о том, что носители разных когнитивных кодов, вероятно, будут применять различные принципы группировки. Применение этого теста основывается на том, что различные по сложности когнитивные коды порождают соответствующие комбинаторные возможности организации смысла. Семантический базис простых кодов представлен конкретными смыслами, полностью зависимыми от локального контекста. Семантический базис сложных кодов – более универсальные, менее зависимые от локального контекста смыслы.

Степень сложности когнитивных кодов определялась (а) по принципу группировки и (б) по количеству вариантов группировки, продемонстрированных испытуемым. В самых общих чертах, носители сложных кодов будут чаще пользоваться фантазией и абстрактным (не привязанным к локальному, повседневному контексту) знанием. Кроме того, они продемонстрируют больше вариантов группировки картинок и дадут понятные объяснения относительно того, почему сгруппировали именно так. Носители простых кодов, группируя картинки, будут привязываться к локальному контексту (к конкретной ситуации «здесь и сейчас» либо опыту своей повседневной жизни) и продемонстрируют меньше вариантов группировки либо только один.

Степень развитости речевого кода (также в самых общих чертах) определялась по тому, насколько правильно, внятно и красноречиво испытуемый объясняет свой принцип группировки. Чем правильнее и красноречивее – тем развитее речевой код.

Информацию о социальном происхождении испытуемого, в частности о социально-профессиональном статусе и образовании его родителей, а также иную важную для последующего анализа зрения информацию (пол, уровень успеваемости, особенности характер и поведения испытуе-

мого), а также информацию о специфике вторичного педагогического труда мы получили от самих педагогов посредством анкетирования и интервьюирования. Вся эта информация объединялась со сведениями о степени сложности и развитости когнитивных и речевых кодов в одну анкету для каждого ребенка, участвовавшего в эксперименте. Анкетные данные были внесены в специальную программу, что дало возможность обработать их с применением математико-статистических методов. В результате обработки данных были сделаны следующие выводы.

Во-первых, результаты одномерного распределения показали, что, действительно, имеет место дифференциация детей 5–6 лет по степени сложности кодов: 39,8% испытуемых являются носителями простого когнитивного кода. Языковой код большинства (52%) можно обозначить как «типичный», достаточно развит, с оглядкой на возраст.

Во-вторых, опираясь на результаты корреляционного, факторного и кластерного анализа, удалось наметить факторы формирования кодов. Наблюдается умеренная связь между признаками профессиональной принадлежности матери и отца ( $T=0,4$ ;  $K=0,4$ ), а также образованием матери и отца ( $T=0,4$ ;  $K=0,4$ ). («Т» и «К» – коэффициенты Чупрова и Крамера (соответственно), показывающие силу связи между признаками. Чем ближе значения «Т» и «К» к 0 – тем слабее связь. И наоборот, чем ближе «Т» и «К» к 1 – тем сильнее связь). Следовательно, можно предположить, что совокупность этих признаков образует единственный фактор, который влияет на степень сложности и развитости когнитивного и речевого кодов. Корреляционный анализ также показал, что наиболее сильная связь наблюдается между степенью развитости кодов и профессиональной принадлежностью матери ( $T=0,3$ ;  $K=0,4$ ). Связь с признаком профессиональной принадлежности отца – слабее ( $T=0,2$ ;  $K=0,35$ , соответственно), более того, вряд ли значения этих коэффициентов можно считать достаточно надежными, учитывая, что более чем в четверти случаев (26,1% всех опрошенных) профессия отца осталась неизвестной.

В целом, корреляционный и факторный анализ подтвердили гипотезу о наличии связи между социальным происхождением и степенью сложности и развитости когнитивного и речевого кодов. Однако мы решили углубить этот вывод. С опорой на результаты факторного анализа, по признаку социально-профессиональной принадлежности матери (как наиболее активного и влиятельного агента первичной социализации, согласно данным одномерного распределения) с помощью фильтров, нами были выделены четыре кластера, названия которых совпадали с названиями альтернатив этого признака: (1) «VIP-класс» ( $n=30$ ); (2) «интеллигенция-специалисты» ( $n=76$ ); (3) «мелкие служащие» ( $n=121$ ); (4) «рабочие и обслуживающий персонал» ( $n=175$ ). Как видим, размеры групп значительно отличаются, однако в целом представляют реальную картину распределения взрослого населения Украины по социально-профессиональному статусу.

Анализ одномерных распределений по каждой из четырех групп показал, что наиболее выразительными являются отличия, касающиеся именно степени сложности и развитости кодов. Как и ожидалось, чаще носителями сложных и развитых кодов являются дети «интеллигенции-специалистов» (преимущественно – работников умственного труда). В этой группе доля детей со сложным когнитивным и очень развитым речевым кодом в 5 и 10 раз (соответственно) превышает аналогичные показатели в группе рабочих и обслуживающего персонала (занятых преимущественно физическим трудом).

Делая заключительный вывод о факторах формирования кодов отметим, что ни материальное положение семьи, ни ее качественный и количественный состав, ни другие социально-демографические характеристики, ни пол ребенка, ни его характер и т.п. не влияют на развитие когнитивного и речевого кодов настолько сильно, как род и вид профессиональной деятельности, а также образование родителей.

В-третьих, еще по результатам пилотажного исследования, нами была намечена тенденция трансформации кодов под влиянием вторичного педагогического воздействия (ВПВ) и вторичного педагогического труда (ВПТ), агентами которого выступают педагоги (воспитатели и учителя). Здесь мы говорим только лишь о тенденции, так как коэффициент связи сравнительно невысок. В принципе, это вполне нормально, т.к. трансформация кода – процесс довольно длительный, а с учетом возраста наших респондентов, он у них только начался. Мы подвергли проверке гипотезу о наличии связи между типом кода и спецификой ВПВ (ВПТ). Эта специфика измерялась нами с помощью шкалы, обозначенной как «степень строгости педагога». Не одним ученым было доказано, что излишняя строгость, требование беспрекословного подчинения правилам, подавляет любые проявления творчества. Это происходит потому, что развитию творческого потенциала способствует мощный когнитивный ресурс, представленный сложными когнитивными кодами. Излишняя строгость педагогического труда формирует простые когнитивные коды (если речь идет о ППВ) и препятствует их услож-

нению, как и расширению речевых кодов (если речь идет о ВПВ). Гипотетически, между признаками «когнитивный код» (или «речевой код») и «строгость педагога» должна обнаруживаться связь, причем обратная. В результате мы удостоверились, что такая связь, действительно, имеет место, однако она слаба ( $\lambda$  Гудмана =  $-0,2$ ). (Коэффициент  $\lambda$  Гудмана показывает не только силу и направление связи между признаками, но и силу влияния каждого из двух признаков друг на друга. Чем ближе  $\lambda$  к 0, тем слабее влияние;  $\lambda$  стремится к  $-1$  в случае обратной связи и сильного влияния;  $\lambda$  стремится к 1 – в случае прямой связи сильного влияния). Конкретно в нашем случае, с учетом строения шкал, это могло бы означать, что чем строже ВПВ, тем менее сложными и более ограниченными являются когнитивные и речевые коды. Это предположение заставило нас проделать более глубокий анализ. По шкале строгости педагога были построены фильтры, с помощью чего осуществлен кластерный анализ (каждый кластер соответствовал одной градации по шкале строгости педагога). В результате мы обнаружили существенные и важные для нас отличия по каждому кластеру и вывели предположения, что строже (авторитарнее) педагог, тем меньше среди его воспитанников носителей расширенных кодов.

Проверка данного предположения была осуществлена с помощью сравнительного анализа данных по двум массивам: (1) детей дошкольного возраста и первоклассников и (2) детей, обучающихся второй год (т.е. находящиеся под педагогическим воздействием более длительный временной период. Для того, чтобы сделать возможным такой сравнительный анализ, во-первых мы провели опрос 154 учеников 2-х классов и 6 педагогов (с использованием все тех же методов тестирования, анкетирования и интервью), являющихся классными руководителями в этих классах и, следовательно, наиболее активными агентами вторичного педагогического воздействия, а во-вторых, для сравнения мы взяли массив данных, полученных по результатам первого этапа пилотажного исследования, поскольку по объему выборки он более подходил для сравнительного анализа ( $n=165$ ).

С опорой на результаты сравнительного анализа были сделаны следующие выводы: 1) во-первых, в группах воспитанников авторитарных педагогов доля детей со сложными когнитивными и очень развитыми речевыми кодами приблизительно в 3 и 5 (соответственно) раз меньше, чем в группах воспитанников более демократических педагогов; во-вторых, с течением времени, в связи с увеличением продолжительности периода педагогического воздействия, этот разрыв увеличивается (потому как в группе дошкольников и первоклассников он составлял соответственно 2 и 3 раза); в-третьих, в группе воспитанников более демократичных педагогов наблюдается ослабление силы связи между признаками социального происхождения и степенью сложности когнитивного кода ( $T=0,31$ ). В группе воспитанников авторитарных педагогов сила такой связи достигает  $T=0,41$ .

И еще один очень важный вывод: как и ожидалось, имеет место умеренная связь между степенью сложности когнитивного и степенью развитости речевого кодов ( $r=0,55$ ). Кроме того, более высокая степень развитости речевого кода, в определенной степени обуславливает степень сложности когнитивного, о чем свидетельствует  $\lambda=0,2$ . Следовательно, можно предположить, что речевые практики обучающихся, в определенной степени обуславливают их схемы мышления, а педагогические речевые (как вариант – дискурсивные) практики могут стать средством развития, расширения, усложнения этих схем, накопления (мощности) когнитивного ресурса.

С учетом происходящих социальных изменений и признания роли образования как одного из важнейших факторов развития человеческого потенциала, а значит и фактора этих изменений, следует пересмотреть задачи социологов, одной из которых, на наш взгляд, является исследование процессов социальной дифференциации и воспроизводства неравенства на уровне дошкольного и начального школьного образования. Результаты таких исследований, как нам представляется, могли бы вывести на свежие мысли, конструктивные идеи и конкретные действия, касающиеся корректировки учебных программ, организации и структурирования педагогических практик и дискурсов с ориентацией на педагогику когнитивного и речевого «подтягивания». Результаты нашего исследования подтвердили, что есть большая доля детей, чей социальный опыт привел к тому, что без такой педагогики, достижение ими в будущем высоких образовательных уровней, а в след за этим – и более высоких (или как минимум привилегированных) позиций в социальном пространстве, представляется невозможным.

#### *Библиографический список*

1. Бернстайн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстайн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
2. Нечитайло, И.С. Инновационные методы социологического исследования (на примере ситуативного теста) / И.С. Нечитайло // Инновационный подход к исследованию образования : материалы науч.-теор. конф. молод. ученых / ред. кол.: В.И. Астахова и др. – Х. : Изд-во НУА, 2014. – С. 83-85.

3. Нечитайло, И.С. Використання ситуативних тестів у емпіричній соціології: евристичний потенціал та специфіка / И.С. Нечитайло // Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах «Грані». – 2014. – № 5 (109). – С. 69-74.
4. Прохоров, Б.Б. Экология человека. Понятийно-терминологический словарь / Б.Б. Прохоров. – Ростов-на-Дону: Пресс, 2005. – 224 с.
5. Sadovnik, A.R. Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach / A.R. Sadovnik // Sociology of education (Washington, DC). – 1991. – Vol. 64.– №. 1. – Pp. 48-63.
6. Tough, J. Listening to children talking: A guide to the appraisal of children's use of language / J. Tough. – London : Ward Lock Educat., 1976. – 174 p.
7. Shor, I. Empowering education: critical teaching for social change / I. Shor. – Chicago : University of Chicago Press, 1992. – 225 p.

*А.К. Нурғалиева, канд. пед. наук*  
*Павлодарский государственный педагогический институт*  
*г. Павлодар, Казахстан*

### **Особенности формирования мировоззренческих убеждений школьников и подготовка педагога к этому процессу**

Формирование мировоззрения, общечеловеческих ценностей в школьном возрасте может способствовать гармоничному развитию молодого человека, развитию его целостного мировоззрения, а также эффективной адаптации в условиях кризисного общества. В этом не последнюю роль должно играть государство, которое как никогда ранее должно проработать вопрос о молодежной политике, являющимся одним из важнейших направлений деятельности современного государства. Многими странами накоплен богатый опыт решения молодежных проблем. Важно не повторять ошибок, а использовать зарубежный опыт с учетом своих особенностей развития, условий и практики. На наш взгляд, одно из необходимых условий осуществления качественной государственной молодежной политики – нравственное и трудовое воспитание будущего поколения. Изменения не наступят сами по себе, необходима активная, планомерная, последовательная работа по формированию как нравственного, эстетического или творческого, так любого другого мировоззрения, способствующего реально определить успешность ценностных ориентаций, скорость и безболезненность социальной адаптации, включенность молодежи в совершенствование нравственного микро социума.

Если мировоззрение интегрирует все качества личности, то мораль определяет их направленность, подчиненность главным принципам поведения. Наряду с общей, обязательной программой, говорил А.С. Макаренко, необходим и индивидуальный корректив к ней, учитывающий своеобразие личности каждого ребёнка, его неповторимые особенности, присущие ему силы и способности, потребности и интересы [1]. Поэтому формирование мировоззрения опирается на знания психологии детей, предполагает изучение их индивидуальности, особенностей возраста и пола, условий, в которых живут учащиеся. Индивидуальная программа личности ребёнка вырабатывается учителем в ходе практической работы с детским коллективом и каждым школьником в отдельности. Именно работа одновременно с коллективом и каждым учеником позволяет учителю сочетать общую и индивидуальную программы воспитания.

Согласно концепции А.В. Петровского, развитие личности можно представить как процесс вхождения в общественно-историческое бытие: представленное в жизни человека, его участие в деятельности и общении различных групп, в которых он осваивается и которые активно осваивает, то есть как процесс вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней. Мера стабильности этой среды различна, необходимо построить две модели развития личности. Первая модель рассчитана на относительно стабильную социальную среду, вторая – на становление личности в изменяющейся среде [4].

Научная педагогическая концепция исходит из идеи целостного становления личности в системе общественных отношений, деятельности, общения, в органическом единстве ее мировоззренческого сознания, чувств и воли. Мировоззрение личности действенно и жизненно эффективно тогда, когда в нем отражаются гармония и противоречия жизни. Мировоззренческое сознание обуславливает чувства и волю ребенка; чувства подкрепляют сознание и стимулируют волю; воля, направленная сознанием, управляет чувствами.

Мировоззренческие убеждения как устойчивое внутреннее состояние сознания представляет собой органическое единство научных взглядов и убеждений с процессом их познания, творческого применения, сопутствующими чувствами и эмоциональными переживаниями, а также волевыми уст-